

22. | 3. | 2022
cilt | sayı | eylül
volume | issue | september

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 22 Sayı: 3

Eylül 2022

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

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN - tekinarslan_e@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Melih D. GÜRER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Recai AKKAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DİL EDITÖRLERİ

Doç. Dr. Abdullah COŞKUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi K. Vefa TEZEL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Seda ÇOŞAR ÇELİK

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Arş. Gör. Ömer SAVAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Arş. Gör. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İSTATİSTİK EDITÖRLERİ

Dr. A. Faruk KILIÇ

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye

Dr. İbrahim UYSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Levent ERTUNA

Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİŐİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Ramle Gül HAZAR
Dr. Yunus ÖZYURT
Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ
Arş. Gör. Çiğdem Türker YILDIRIM
Arş. Gör. Esra METİN
Arş. Gör. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İŐl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

YazıŐma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 1606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. BAİBÜEFD’de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğeri dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları BAİBÜEFD’ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur.

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 University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Voluma: 22 Issue: 3

September 2022

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

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN - tekinarslan_e@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK

Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Assoc. Prof. Dr. Melih D. GÜRER

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Assist. Prof. Dr. Türker SEZER

Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPINAR

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Abdullah COŞKUN

Assist. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL

Assist. Prof. Dr. Seda ÇOŞAR ÇELİK

Assist. Prof. Dr. S. Kürşad DOLUNAY

Res. Assist. Ömer SAVAŞ

Res. Assist. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

STATISTICAL EDITORS

Dr. A. Faruk KILIÇ

Dr. İbrahim UYSAL

Dr. Levent ERTUNA

Adiyaman Uni., Faculty of Edu. Adiyaman-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Dr. Ramle Gül HAZAR
Dr. Yunus ÖZYURT
Res. Assist. Çağrı DEMİRTAŞ
Res. Assist. Çiğdem Türker YILDIRIM
Res. Assist. Esra METİN
Res. Assist. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARAIT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFeree BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

İçindekiler/Contents

I / VII | Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

-
- 855-869 | Hilal Zorlu
Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi: Öğretmenlerle Deneysel Bir Çalışma
Interpersonal Problem Solving Training: An Empirical Study with Teachers
- 870-886 | Durdu Keskin, Mesut Özel
4006 Kodlu Tübitak Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Investigation of the Effects of the TÜBİTAK Science Fairs on Middle School Students' Science Process Skills
- 887-907 | Okay Demir, Kemal Duruhan
İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim İlkeleri Bağlamında Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi Dersinin Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması
Organization and Evaluation of the Industrial Control and Malfunction Analysis Course in accordance with Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu's Educational Principles: An Action Research Study
- 908-933 | Ece Arslanhan, Hatice Onuray Eğilmez
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâlarının İncelenmesi
Determination Of Special Education Teachers' Views of Parenting Education Programs
- 934-956 | Hanifi Şekerci
İlkokul Öğrencilerinin İnternet Algıları ve Kullanma Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma
Primary School Students' Internet Perceptions And Use Experiences: A Phenomenological Study
- 957-983 | Gökay Açıkyıldız, Temel Kösa
Vektör Uzaylarının Öğretimi İçin Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi
Investigation of Views Regarding The Learning Environment Designed For Teaching Vector Spaces
- 984-1000 | Aykut Durmuş, Yiğit Emrah Turgut
Türkiye Bağlamında Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin İçerik Analizi
Content Analysis of the Measurement and Evaluation Activities for Distance Education Carried Out in Turkey

- 1001-1025 Azize Sultan K m rc , Ay e Yenilmez T rkoğlu
Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların PISA’da Tanımlanan Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi
Examining the Tasks in Science Textbooks in Terms of Levels of Proficiency for Scientific Literacy Defined in PISA
- 1026-1040 Kayhan Bozgün
Sınıf  ğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde İlkokuma ve Yazma  ğretimi Deneyimleri
Experiences of Classroom Teachers’ Reading and Writing Teaching in the Covid-19 Process
- 1041-1061 İbrahim Alptekin, Mutlu Pınar Demirci Güler
Bilimsel Hikâyelerle Desteklenen Fen  ğretiminin İlkokul  ğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi
The Effect of Science Teaching Supported by Scientific Stories on Primary School Students’ Academic Achievement
- 1062-1089 G lşah Kuru, Ahmet şimşek
İlkokula Yönelik Yapılan Eleştirel D şunme Becerisiyle ilgili  alışmaların İncelenmesi
Examining of Studies on Critical Thinking Skill Done about Primary School
- 1090-1103  zlem Karakış, Meri  Tuncel
Teacher Candidates’ Metaphorical Perceptions About Pedagogical Formation Education Certificate Program
 ğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Metaforik Algıları
- 1104-1123 Ayşe Soylu, Yasemin Esen
 ğretmenlik Meslek Seçimi ve Meslek Kimliğinin Kurulumunda Toplumsal Cinsiyetin Rolü
The Role of Gender in Choosing Teaching as a Profession and Establishing Professional Identity
- 1124-1160  iğdem Maral Polat, Kaya Yıldız, Sevilay Yıldız
Sınıf  ğretmenlerinin  ğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algıları ile  ğretim Programına Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Classroom Teachers’ Perceptions of Commitment to Teaching Profession and Their Fidelity to Teaching Program
- 1161-1175 Büşra Nur  akan Akkaş, Esra Kabataş Memiş
Eleştirel D şunmeyi Temel Alan Mesleki Gelişim Programına Yönelik Fen Bilgisi  ğretmenlerinin Görüşleri
Views of Science Teachers on the Professional Development Program Based on Critical Thinking

- 1176-
1199 Derya Kaya, Fahri Kılıç
İz Bırakan Bir Eğitim Kurumu: Bolu Kız Öğretmen Okulu (1952-1975)
An Educational Institution that Leaves a Mark: Bolu Girls' Teachers' School (1952-1975)
- 1200-
1221 Şenyurt Yenipınar, Kamil Yıldırım
Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi
The Mediator Effect of the Contextual School Qualities in the relationship Between Teacher leadership performance and Students' Acquisitions of Leadership Skills
- 1222-
1243 Önder Eryılmaz
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Deneyimleri
Pre-service Social Studies Teachers' Experiences About Hybrid Community Service Practices Course
- 1244-
1254 Rüveyda H. Çebi
Almanca Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Hataları
Errors of Pre-Service German Language Teaching Students in Written Texts
- 1255-
1276 Engin Demir
Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi
Investigation of the 21st Century Skills of Engineering Faculty Students
- 1277-
1294 Ali Özdemir, Duygu Şallı
Ebeveynlerin Özel Okul Öncesi Kurum Seçimlerine İlişkin Tercihlerinin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Stratejik Analizi
Strategic Analysis Of Parents' Preferences For Private Preschool Institutions By Multi-Criteria Decision-Making Methods
- 1295-
1312 Davut Açar, Yusuf Dilbilir, Cumhur Demiralp
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Special Education Teachers' Views on the Education Process of Children with Intellectual Disabilities




Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 855 – 869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-534036>

Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi: Öğretmenlerle Deneysel Bir Çalışma* Interpersonal Problem Solving Training: An Empirical Study with Teachers

Hilal Zorlu¹ 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 07.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin öğretmenlere kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı'nın öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamaktır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grubu (n=16) ve kontrol grubu (n=16) Ankara'da iki devlet okulunda görevini yürüten 32 öğretmenden oluşmaktadır. Deneysel grupta yer alan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen 5 oturumluk Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Sorun Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, deneysel ve kontrol gruplarının kişilerarası sorun çözme envanterinin alt boyutlarında ön test son test puanları arasındaki farkı test etmek için bağımsız örneklem t testi, deneysel grubunun kendi içinde ön test son test puanlarına ilişkin olarak gruplar içi t testi ve son olarak deneysel ve kontrol gruplarındaki kişilerin "yapıcı sorun çözme" alt boyutunun ön test son test puanları arasındaki farkı test etmek için karışık desenler için varyans analizi (Split Plot ANOVA) uygulanmıştır. Eğitim sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, kişilerarası sorun çözme eğitim programının öğretmenlerin sorun çözme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara dönük önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kişilerarası sorun, kişilerarası sorun çözme, öğretmen eğitimi

&

Abstract: This study consists of a program prepared for teachers to gain the ability to develop effective solutions to interpersonal problems. The aim of the research is to test the effectiveness of the Interpersonal Problem Solving Training Program, which was developed based on the cognitive approach, on teachers. In the research, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group is used. The experimental group (n=16) and the control group (n=16) consisted of 32 teachers working in two public schools in Ankara. The 5-session Interpersonal Problem Solving Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Any process was not applied to the control group. In the research, Interpersonal Problem Solving Inventory was used to collect data. In the research, in the sub-dimensions of interpersonal problem solving inventory; an unpaired t test was used to test the difference between pretest score averages; an intragroup t test was used related to pretest-posttest scores in the experimental group, and finally Split Plot ANOVA was applied to test the difference between pretest-posttest scores of the participants in the experiment and control group in the sub-dimension of "constructive problem solving". The findings obtained from the analyzes at the end of the training show that the interpersonal problem-solving training program contributes to the problem-solving skills of the teachers. The results are discussed in the frame of literature and suggestions for researchers and practitioners are included.

Keywords: Interpersonal problem, interpersonal problem solving, teacher training

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Zorlu, H. (2022). Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi: Öğretmenlerle Deneysel Bir Çalışma. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 855-869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-534036>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu araştırma 18-21 Ekim 2018 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen I. Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur¹

Sorumlu yazar: Dr. Hilal Zorlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir Atatürk İlkokulu, hilalkaratekin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1689>

1. GİRİŞ

Günümüzde yaşam koşulları insanlar için hızlı bir değişim ve gelişim göstermekte, bu durum insanların bir arada ve belirli bir sistem içinde yaşamasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu sistemin belirgin öğelerinden birisi örgütlerdir. “Belirli amaçlar için bir araya gelen toplumsal birimler” olarak tanımlanan örgütler (Etzioni, 1964) yapı ve işleyiş açısından birbirinden farklılık gösterir. Buna göre eğitim kavramını ele aldığımızda örgütlenmenin zorunlu bir olgu olduğu söylenebilir. Temel olarak eğitim örgütleri olumlu yönde davranış değiştirme ve kültürlenmeyi sağlamayı amaç edinmektedir (Eroğlu, 1998). Eğitim örgütlerinin toplumdaki aynası ise okullardır, dolayısıyla en önemli girdisi ve çıktısı “insan”dır (Erdem & İşbaşı, 2001). Çünkü örgüte dâhil olan birey toplumdan alınıp topluma tekrar gönderilmektedir. Okullar öğrencilerin topluma kazandırılması için onlara sistematik şekilde eğitim sunarken bu eğitimin önemli bir parçası olan kişilerarası ilişkiler yönetici, öğretmen, veli veya öğrenciler arasında etkileşimsel bir döngü oluşturur. Duygular, değerler, inançlar, farklı yaşam koşulları ve daha pek çok etken bu ilişkilerin zaman zaman çatışmaya dönüşmesine neden olur. Dolayısıyla bu süreçte yönetici ve öğretmenlerin örgütün amaçlarına uygun hareket edebilmesi mekanik şekilde ilerleme göstermez, insani ya da teknik sebeplere bağlı olarak sorunlar ortaya çıkabilir.

Bu çalışma ışığında öğretmenler açısından konu değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve onların sorunlara yaklaşımı sistemli ve kontrollü olmayı gerektiren bir olguya işaret eder. Nitekim gün içerisinde bir öğretmen öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle sorunlar yaşayabilir. Bunun yanında öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenir ve onların sorunlarını çözmesine yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmenin sorunlara yaklaşımı ve onu çözme uğraşı, kişisel-sosyal ve mesleki yaşamına etki ettiği gibi aynı zamanda öğrenciler tarafından model alınan çok yönlü bir tutumu ifade eder. Ancak her sorun içinde bulunduğu duruma göre farklı bir yaklaşım sergilemeyi gerektirir. Kriz durumlarını içeren sorunlar anlık kararlar verilmesini gerektirirken, sürece yayılan sorunlar araştırma ve inceleme yapılarak soruna temelden yaklaşılmasını gerektirebilir. Sonuç olarak sorunların çözümü sorunun türüne ve karmaşıklığına göre değişirken, bazı sorunlar mantık yoluyla hareket etmeyi, bazıları ise duyguları kullanmayı gerektirir (Cüceloğlu, 2006). Tüm bu farklılaşmalar dikkate alındığında bir öğretmenin sorun çözme yaklaşımının yetiştiği çevre, aldığı eğitim, kişilik özellikleri ve farklı deneyimlerinin ortak ürünü olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, sorun çözme becerisi, doğuştan bir yetenek olmaktan öte öğrenilebilen bir özelliktir (Heppner & Petersen, 1982).

Sistematik olarak ele alınan her sorun çözülmeye elverişlidir. Kuzgun’a (1992) göre sorun çözme aşamasında başarılı olmak için öncelikle sorun doğru tanımlanmalıdır. Çünkü doğru tanımlama doğru yaklaşımı da beraberinde getirir ve sorunla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak olası çözüm etkinliğini artırıcı etkiye sahiptir (Çınar vd., 2009, s. 217).

Sorun çözme süreci, göreceliğine rağmen rasyonel açıdan hemfikir olunan bazı temel aşamaları içermektedir. Bu aşamalar (Öğülmüş, 2006); (1) sorunun fark edilmesi, (2) sorunun tanımlanması, (3) alternatiflerin üretilmesi, (4) çözümlerin seçilmesi, (5) uygulama ve (6) değerlendirme ve düzeltme şeklindedir. Araştırmacılar (Bingham, 2004; Cüceloğlu, 1999; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Osborn, 1963) tarafından oluşturulan yöntemler birtakım farklılıkları içerse de sorunun fark edilmesi, seçeneklerin üretilmesi ve en uygun çözümün uygulanması şeklindeki aşamalar, araştırmacıların sorunu ele alma sürecindeki ortak noktalarını ifade etmektedir.

Etkili sorun çözme becerisi kazanmanın öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki yaşamlarında önemli bir katkısı olabileceği çalışılmaya değer bir konu olarak düşünülmektedir. Bu araştırma, sorunun tanımlanması ve nedenleri, sorunlara ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceler, iletişim, model olma, sorun çözümede duyguların rolü ve sorun çözme adımlarını izleme konuları Shure ve Spivack’ın (1972) bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada dikkate alınan unsur Çam ve Tümkaya (2007) tarafından tanımlanan “yapıcı sorun çözme” kavramının programa işlenmesidir. Buna göre kişilerarası sorun yaşandığında sorunun etkili ve yapıcı şekilde çözülmesi amacına dayanılarak verilerin analizi bu çerçevede gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programının öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenin sorun çözme becerisi gerek öğrenciler üzerinde, gerek kendi sosyal yaşamında çok yönlü bir etkiye sahiptir. Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir öğretim işi değil, kimi zaman duyguların işin içine girdiği ilişkisel bir meslektir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarını dinlemeleri ve çözebilmeleri için gerektiğinde müdahale etme, sevgi, şefkat ve sabır gösterme gibi sorumluluklarının olduğu varsayılmaktadır. Kendi duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade eden bir öğretmen öğrenciler için rol model olabilmektedir. Bu yaklaşım biçimi ise karşı tarafın psikolojik gereksinimlerine cevap verebildiği gibi öğretmenin kendi mesleki doyumuna da katkı sağlamaktadır. Ancak Türk Millî Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmamakta (Kenç, 2004), çünkü bu konuda öncelikle öğretmenler yetkin olabilecekleri bir eğitime tabi tutulmamaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitim modüllerinde kişilerarası sorun çözme eğitimine en yakın olabilecek “çatışma çözme ve stres yönetimi” eğitim modülü bulunmaktadır. Bu modülün sorun çözme becerileri konusundaki açıklığa tamamen cevap verebildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla son birkaç yıl öncesine kadar güç kullanmak, öğüt vermek gibi geleneksel yöntemlerle sorunların çözülmesi yoluna gidildiği gözlenmektedir. Bunun yanında sorun çözme konusunda öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitimler okul yöneticileri tarafından gelişimsel bir faaliyet olarak algılanmamaktadır (Albayrak, 2002; Üstün & Bozkurt, 2003). Ancak bazı araştırmalar etkili sorun çözmenin özgüven (Aslan, 2001), öz yeterlik (Kruger, 1997; Marbouti Ulaş, 2015), sosyal destek (Marbouti Ulaş, 2015), bilişsel esneklik (Güler, 2017; Parlaktaş, 2018), öz denetim (Karataş, 2014), psikolojik uyum (Heppner & Anderson, 1985), psikolojik iyi oluş (Akça Koca, 2013) ve iletişim becerileri (Çam, 2016) ile doğrusal bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bu değişkenlerin artışı etkili sorun çözme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Öğretmenin sınıf içi iletişim davranışlarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu, sorunlara yaklaşımının öğrenci açısından dikkat çektiği belirtilmektedir (Pektaş, 1988). Sorun çözmek öğretmenin hem kişisel gelişimine hem de öğrencilere sağladığı katkılarıyla pek çok yararı eş zamanlı olarak içinde barındırmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Programda ele alınan konular Shure ve Spivack'ın (1972) bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme modeli temel alınarak oluşturulmuştur. “Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) olarak adlandırılan bu program temel olarak çocuklarda toplumsal katılım ve uyumun araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. Düşünen bir çocuğa insanların nasıl hissettiği ya da ne yaptığı anlatılmaz, düşünen çocuk insanların nasıl hissettiğini değerlendirebilir, ne yaptığına karar verebilir ve bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığına karar verebilir (Öğülmüş, 2006). Buna göre, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabileceğine dikkat çekilmiş, farklı yollar kullanarak bulduğu çözüm yollarını değerlendirmesi ve en uygun yolun uygulamaya koyulması amaçlanmıştır. Diğer bir ifade ile bu eğitimle birlikte öğretmenin kendi yaşadığı sorunlara yaklaşımı bilişsel perspektiften öğrencilere aktarması ve onların bu beceriyi edinmelerini sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Grupların eşleştirilerek yansız olarak deney ve kontrol grubu olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programının öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamak amacıyla yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir. Deney grubu (n=16) ve kontrol grubu (n=16) Ankara’da iki devlet okulunda görevini yürüten 32 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulamada oturma katılımının devamlılığının sağlanması ve çalışmanın daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için birinci okul deney grubu olarak, yakın çevrede aynı kademede çalışan öğretmenlerin olduğu ikinci okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlere 2016–2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı her oturum haftada 1 gün ve 1 saat olmak üzere toplam 5 oturum şeklinde uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma öncesinde tüm katılımcılara aydınlatılmış onam formu verilmiştir. Araştırma programında; sorunun tanımlanması ve nedenleri, sorunlara ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceler, iletişim, model olma, sorun çözmede duyguların rolü ve sorun çözme adımlarını izleme konuları birer hafta olmak üzere kuramsal bilgi ve etkinliklerle pekiştirilerek işlenmiştir. Programa ilişkin ayrıntılı bilgi “öğretmenler için kişilerarası sorun çözme eğitim programı” başlığı altında verilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Petersen’in (1982) Problem Çözme Envanteri ve D’Zurilla ve Nezu’nun (1990) Sosyal Problem Çözme Envanterindeki kuramsal çerçeveye dayanılarak Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilmiştir.

Çam ve Tümkaya’nın (2007) kişilerarası sorun çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdiği bu ölçek, 18-30 yaş arası üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonucunda elde edilmiştir. Soruna olumsuz yaklaşma, yapıcı sorun çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım olmak üzere 5 boyut ve toplam 50 maddeden oluşan envanter daha sonra 19-27 arası üniversite öğrencileri üzerinde sınanmış (Çam & Tümkaya, 2008) ve son olarak yaşları 30-73 arasında değişen yetişkinler üzerinde envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa katsayıları .67 ile .90 arasındadır. Çalışmaların sonucunda Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin yetişkinlerin kişilerarası sorun çözme beceri ve yaklaşımlarını ölçebilecek yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Çam vd., 2011). Bu çalışmada alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısı Soruna Olumsuz Yaklaşma alt boyutunda .85, Yapıcı Sorun Çözme alt boyutunda .82, Kendine Güvensizlik alt boyutunda .77, Sorumluluk Almama alt boyutunda .65, İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutunda .81 ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Test tekniğine karar verilmeden önce parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir: Çalışma grubu (n=32) parametrik test uygulaması için “ $n \geq 30$ ” gerekliliğini karşılamaktadır. Deney ve kontrol grubu ön test alt ölçeklerinde tüm basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 - +1.5 arasında bulunması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Grup varyansının eşit olup olmadığını tespit etmek için yapılan Levene testinde anlamlılık (sig.) değeri için $p > .05$ gerekliliği de sağlanarak verilerin analizinde parametrik test kullanımının uygunluğuna karar verilmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kişilerarası problem çözme envanterinin alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bağımsız gruplar t testi, deney grubunun kendi

içinde ön test son test puanlarını incelemek için gruplar içi t testi ve son olarak deney ve kontrol gruplarındaki kişilerin “yapıcı sorun çözme” alt boyutunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı test etmek için karışık desenler için varyans analizi (Split Plot ANOVA) yapılmıştır.

2.5. Öğretmenler için Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı

Öğretmenler için Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı; program taslağının oluşturulması, oturumların hazırlanması, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir.

Program taslağı; programın temel aldığı felsefi akım ve kuramsal yaklaşım, oturum sayısı, oturum süresi, üye sayısı, programın amacı, kazanımlar, içerik, süreç ve değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Programın temel aldığı felsefi akım hümanist ve varoluşçu yaklaşımlar olup bilişsel kuramlar ve Sosyal Öğrenme Kuramı dikkate alınan kuramsal arka planı ifade etmektedir. Üye sayısı 12-18 arası ve oturum süresi 50-60 dk. olarak belirlenmiştir. Programın genel amacı “öğretmenlerin karşılaştığı olası kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılması” şeklinde yazılmış ve bu amaç doğrultusunda yedi kazanım tespit edilmiştir. Kazanımlar: (1) Kişilerarası sorun kavramını ve nedenlerini ifade eder. (2) Kişilerarası sorun çözmeye olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolünü fark eder. Sonuçlarına göre olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolünü ayırt eder. (3) Kişilerarası sorun kaynağı olarak iletişim engellerini fark eder. Sorun çözmeye etkili dinleme ve kendini ifade etme becerilerini kullanır. (4) Rol model olmanın kişilerarası sorun çözmeye üzerindeki etkisini fark eder. Olumlu ve olumsuz örnek davranışlarını düzenler. (5) Olumsuz duyguların neden olduğu kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirir. (6) Sorun çözmeye aşamalarını kullanır. (7) Olumsuz davranışlara yönelik etkin çözüm yolları geliştirir. İçerik başlığı ise oturumların konularını içermektedir. Buna göre oturumlar şu şekildedir:

1. oturum: kişilerarası sorun çözme kavramı, sorunların nedenleri
2. oturum: kişilerarası sorun çözmeye olumlu ve olumsuz düşünceler
3. oturum: kişilerarası sorun kaynağı ve kişilerarası sorun çözmeye aracı olarak iletişim
4. oturum: kişilerarası ilişkilerde rol model olma ve kişilerarası sorunlarda duyguların rolü
5. oturum: sorun çözmeye adımlarını kullanarak olumsuz davranışları azaltma ve değerlendirme

Oturum süreci “Katılımcılara ilk oturumda programa ilişkin gelişim dosyası (araştırmacı tarafından hazırlanan zarf dosya) ve kalem dağıtılır. Oturumların başında etkinliğin amacı açıklanır. Oturumun özeti formlar halinde tüm grup üyelerine dağıtılır. Oturumlarda küçük grup çalışmaları ve öykülere yer verilir. Soru cevap, anlatım, oyun ve tartışma yöntemleri kullanılır ve ilgili kısımlarda videolar izletilir. Etkinliğin sonunda üyelerin görüşleri alınarak özetleme yapılır ve (varsa) etkinliğe ilişkin ödev verilir.” şeklinde oluşturulmuştur. Değerlendirme aşaması ise uygulama öncesi ve sonrasında Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin uygulanması ile son oturumda üye görüş ve memnuniyetlerinin sözlü olarak ifade edilmesi şeklindedir.

Programın taslağı hazırlandıktan sonra ikinci aşamada oturumlar hazırlanmış, oturum uygulamalarına ilişkin süreç akışı aşağıda verilmiştir:

1. Oturum: Bu oturumda kişilerarası sorun kavramının tanımı, nedenleri, sorunlar karşısında verilen tepkiler ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu ve sonraki tüm oturumlarda katılımcıların dikkatini çekmek için ısınma etkinliği ile oturum başlatılır. Kişilerarası sorun kavramı tanımlanır ve katılımcılara hazırlanan sunu açılarak annesi yanında parkta oyun oynayan çocuk ile ilgili çeşitli sorular yöneltilir. Sorunun tanımlanmasının önemi anlatılırken “Yetişmeniz gereken bir toplantınız var. Giderken yolda arabanız bozuluyor ve duruyor. Sorununuzu çözmek için ne yaparsınız?” örneği üzerinden grup etkileşimi başlatılır. Sorunların nedenleri kısmında ise sunum eşliğinde kıt kaynaklar, karşılanmayan psikolojik gereksinimler, değerler, öncelikler ve ilkelerde farklılıklardan söz edilir. İnsanların sorunlar karşısında verdiği tepkilerin neler olabileceği anlatılır ve “arabayı park etme (aynı anda boş olan park

yerine girmeye çalışan iki araç sahibi)" örneği üzerinden çatışma çözme stratejileri açıklanır. Katılımcılara "geçmişte kalanlar" formu dağıtılarak onların görüşleri alınır. Bu ve sonraki tüm oturumlarda oturum özeti ve oturuma ilişkin duygu ve düşünce paylaşımlarının ardından gelecek haftanın konusu söylenerek oturum sonlandırılır.

2. Oturum: Kişilerarası sorun çözmede olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolü bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Oturumun başında önceki haftanın kısa hatırlatmasının ardından bu haftanın konusu açıklanır ve "melekler ve şeytanlar" etkinliği yapılır. Etkinliğin ardından sorunların etkili bir şekilde çözülmesini engelleyen düşünce biçimleri ve kolaylaştıran olumlu düşünce biçimleri sunum eşliğinde açıklanır. "Ağustos Böceği ve Karınca" hikâyesinin bir başka açıdan anlatılması sağlanır. Katılımcılara "Nasrettin Hoca Göle Maya Çalışıyor" veya "Kırmızı Başlıklı Kız" hikâyesi ödevi verilir. Daha sonra melekler ve şeytanlar oyunu her durumda olumluya odaklanmanın yanlış olduğunu göstermek üzere yeniden oynanır. Katılımcıların duygu ve düşünceleri paylaşılır. "İki Kurt ve Kızılderili" hikâyesi okunarak oturum sonlandırılır.

3. Oturum: Kişilerarası sorun kaynağı ve kişilerarası sorun çözme aracı olarak "iletişim" bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Önceki oturumun kısa bir özetlemesinin ardından, gönüllü katılımcılardan yaptıkları ödevi grupta paylaşmaları istenir. Yeni konu açıklanır ve "hikâyen hikâyemdir" etkinliği ile oturum sürdürülür. Etkinliğe ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılır ve dinleme konusuna vurgu yapan mizahi bir video izletilir. Daha sonra kumpiri paylaşmayan iki çocuğun hikâyesi slayta yansıtılarak katılımcılardan görüş alınır. Dinleme türleri sunum eşliğinde örnekler üzerinden anlatılır. "In Treatment" (1. sezon 4. bölüm) dizisinden 12 dakikalık bir kesit izletilerek yanlış ve doğru dinleme örneklerini katılımcıların paylaşması sağlanır. Son olarak günün şiiri olarak adlandırılan, küçük bir çocuk ağzından yazılmış bir monolog örneği okunur. Katılımcıların oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılır.

4. Oturum: Kişilerarası ilişkilerde rol model olma ve kişilerarası sorunlarda duyguların rolü bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Önceki haftanın oturumu özetlenir ve yeni konu açıklanır. Katılımcılara "çocukluğumdaki idolüm" etkinliği anlatılır ve gönüllü katılımcılardan paylaşımları alınır. Daha sonra "Sanki ben öğretiyorum!" etkinliği ile model olduğumuz davranışların çocuklar üzerindeki etkilerini katılımcıların fark etmeleri sağlanır. "Çocuklar görür, çocuklar yapar" isimli video katılımcılara izletilir. Daha sonra "kaygı, öfke ve kıskançlık" ile ilgili örnekler verilerek sunum yapılır. "Vedius Pollio" (Felsefenin Tesellisi, Alalin De Botton) isimli hikâye anlatılır ve bu olumsuz duygulara karşı uygulanabilecek stratejiler anlatılır. Bilişsel hatalar ve doğru düşünme biçimleri, davranışsal düzeyde gevşeme egzersizleri, duygu yansıtması ve aktif dinleme açıklanır. Kaygı duygusuyla baş etmek için bilişsel kurama bağlı olarak hazırlanmış kaygı ölçe-dedektif gibi düşünme ve olay-duygu-düşünce-davranış örüntüsü anlatılır. "Kral Cyrus"-un hikâyesi okunarak oturum sonlandırılır.

5. Oturum: Sorun çözme adımlarını kullanarak olumsuz davranışları azaltma bu haftanın konusunu oluşturmaktadır. Önceki haftanın kısa bir hatırlatması yapılır. Yeni konu açıklanır ve BSC Modeli üzerinden sorun çözme aşmaları anlatılır. "Haydi, şu sorunu çözelim" etkinliği yapılır. Sorun çözmede mizahın rolü açıklanır ve katılımcılarla örneklendirilerek oturum sonlandırılır.

Değerlendirme Oturumu: Katılımcılardan eğitime ilişkin memnuniyet ve görüşleri alınmış ve son test olarak kişilerarası problem çözme envanteri uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Analiz işlemlerinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarının kişilerarası problem çözme envanterinin alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Teste ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test T Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	df	P
Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım	Deney	16	19.62	3.98	-0.46	30	.964
	Kontrol	16	19.68	3.71			
Sorumluluk Almama	Deney	16	14.81	3.81	-2.262	30	.025
	Kontrol	16	17.62	2.84			
Kendine Güvensizlik	Deney	16	17.93	4.86	-.037	30	.970
	Kontrol	16	18.00	4.60			
Yapıcı Sorun Çözme	Deney	16	53.62	9.43	.100	30	.921
	Kontrol	16	53.31	8.18			
Soruna Olumsuz Yaklaşım	Deney	16	52.31	11.77	.095	30	.925
	Kontrol	16	51.93	10.40			

p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi sorumluluk almama alt boyutu dışında deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>.05). Bu bulgu grupların işlem öncesinde kişilerarası sorun çözme puanları açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak kişilerarası problem çözme envanterinin tüm alt boyutları için deney grubunun kendi içinde ön test son test puanlarına ilişkin gruplar içi t testi uygulanmıştır. İlk aşamada Tablo 2’de deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyut	Öntest		Sontest	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım	19.625	3.981	19.520	3.614
Sorumluluk Almama	14.812	3.816	13.00	3.847
Kendine Güvensizlik	17.937	4.864	15.812	4.182
Yapıcı Sorun Çözme	53.625	9.429	61.250	9.412
Soruna Olumsuz Yaklaşım	52.312	11.968	49.375	10.923

Tablo 2'ye göre ısrarcı sebatkâr yaklaşım (19.625-19.520=0.105), sorumluluk almama (14.812-13=1.812), kendine güvensizlik (17.937-15.812=2.125) ve olumsuz yaklaşım (52.312-49.375=2.937) alt boyutu puanlarında azalma; yapıcı sorun çözme (53.625-61.250= -7.625) alt boyutunda 7.625 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular deney grubunda her bir alt boyutta farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için yapılan gruplar içi t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.*Deney Grubu Ön Test Son Test T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	\bar{x}	ss	t	df	p
Israrcı Sebatkâr Yaklaşım	.000	1.32	.000	15	1.00
Sorumluluk Almama	1.81	.86	8.69	15	.000
Kendine Güvensizlik	2.16	1.09	7.81	15	.000
Yapıcı Sorun Çözme	-7.63	2.60	-11.71	15	.000
Soruna Olumsuz Yaklaşım	2.94	1.84	6.38	15	.000

p<.05

Tablo 3'te verilen t testi sonuçları ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutu dışındaki alt boyutların ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Program çerçevesinde kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve soruna olumsuz yaklaşımda beklendiği üzere puanların anlamlı düzeyde azaldığı, yapıcı sorun çözme alt boyutunda ise puanların arttığı görülmektedir. Ancak bu aşamada olumsuz sorun çözme yaklaşımlarının her biri incelenmemiş, çalışmada yalnızca "kişilerarası sorun yaşandığında sorunun etkili ve yapıcı biçimde çözümünde katkı sağlayan; duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkili olduğu görülen yapıcı sorun çözme" (Çam & Tümkaya, 2007, s. 102) alt boyutu gelişme göstermesi hedeflenen temel boyut olarak işleme alınmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarında "yapıcı sorun çözme" alt boyutunun ön test-son test puanları karşılaştırılmış, deney grubu puanlarının 53.62'den 61.25'e yükseldiği, kontrol grubu puanlarının 53.31'den 54.37'ye yükseldiği görülmüştür. Bu iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla karışık desenler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.*Deney ve Kontrol Grupları Yapıcı Sorun Çözme Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	301.891	1	301.891		
Ölçüm	206.641	1	172.266	84.246	.000
Hata	4692.594	30	156.420		
Toplam	5201.126	32			

p<.05

Tablo 4'e göre yapıcı sorun çözme alt boyutu ANOVA sonuçları [F(1,30)=84.246 p<.001] deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu, diğer bir deyişle uygulanan eğitimin deney grubunda etkili olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları edinme becerisini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarına kişilerarası problem çözme envanteri ön test t testi yapılmıştır. Test sonucu gruplar arası farkın anlamlı olmadığını, diğer bir ifadeyle grupların benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Daha sonra kişilerarası problem çözme envanterinin tüm alt boyutları için deney grubunun kendi içinde ön test ve son test puanlarına ilişkin gruplar içi t testi uygulanmış, ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Çam ve Tümkaya (2007) tarafından “problemin çözümü konusunda ısrarcı olmak” olarak nitelendirilen bu boyutun sabırlı olmaktan başka inatçılıkla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu boyutta “Bir problem yaşadığımda problem çözülünceye kadar inatla üstüne giderim” (Çam ve Tümkaya, 2007. s. 103) gibi maddeler bulunmaktadır. İnatlaşmak, söz konusu kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar olduğunda çözüm yerine yeni bir sorunun habercisi olabilir. Bu boyutta yer alan hem inatçılık hem sabırlılık bir kişilik özelliği olarak kısa zaman diliminde değişkenlik göstermesi beklenen özellikler değildir. Dolayısıyla ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutunda farkın anlamlı olmaması beklendik bir durumdur, denebilir. Programda hedeflenen en önemli öge öğretmenlere etkili sorun çözme becerisi kazandırılması amacıyla paralel olarak yapıcı sorun çözme alt boyutunda görülen değişimdir. Deney ve kontrol gruplarının yapıcı sorun çözme alt boyutu ön test ve son test varyans analizi sonuçları gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney grubuna verilen eğitimin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak eğitim sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, kişilerarası sorun çözme eğitim programının öğretmenlerin sorun çözme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Toplumsallaşma ve yaşama uyum sağlama sürecinin ketleyicilerinden birisi olan kişilerarası sorunlar, etkin başa çıkabilmek için kazanılması gereken bir beceriye işaret etmektedir. Çocukluktan itibaren kazanılması gereken bu beceri öğretmenlik mesleğinin yazılı olmayan kurallarından birisi gibi düşünülebilir. Nitekim hem öğretim sürecinde hem de kişilerarası ilişkiler bağlamında çeşitli sorunlarla karşılaşmak kaçınılmaz bir durumdur. Bu araştırmadaki eğitimde dikkate alınan bilişsel yaklaşımın öğretmenin kendi sorun çözme becerisini geliştirdiği gibi yaklaşımı sayesinde öğrencilere de bu beceriyi kazandırmayı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile “bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme becerisini kazanan bir öğretmen öğrencisine balık vermez, ona balık tutmayı öğretir.” Dolayısıyla öğretmenlere uygulanan bu eğitimin veli ve yöneticiler dâhil tüm eğitim paydaşlarına etkisi olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, iş yaşamında kişilerarası ilişkiler bağlamında sorun çözme konusunda yapılan çalışmaların (Baştürkçü, 2016; Yılmaz, 2015) az sayıda olduğu görülmüş, öğretmenler üzerinde ise bir kaç çalışmaya (Demirtaş & Dönmez, 2008; Nacar, 2010; Pehlivan & Konukman, 2004; Serin, 2006) rastlanmıştır. Bu bakımdan kişilerarası sorun çözme konusunda daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yetişkinlerle yapılan diğer tarama çalışmalarında ise etkili sorun çözmenin özgüven (Aslan, 2001), öz yeterlik (Kruger, 1997; Marbouti Ulaş, 2015), sosyal destek (Marbouti Ulaş, 2015), bilişsel esneklik (Güler, 2017; Parlaktaş, 2018), öz denetim (Karataş, 2014), psikolojik uyum (Heppner & Anderson, 1985) ve iletişim (Nacar, 2010) ile ilişkisi ele alınmış ve ilgili değişkenlerin düzeyleri arttıkça etkili sorun çözme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Buna göre bir öğretmenin psikolojik sağlığını etkileyen özellikler ne kadar fazla ise öğrencilere katkısının o kadar fazla olacağı söylenebilir. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda etkili sorun çözme becerisinin psikolojik iyi oluş ve yetkinlik inancı gibi psikolojik değişkenlere etkisi incelenebilir. Bunun yanında demografik açıdan sorun çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı bu çalışmada ele alınmamıştır. Özellikle görev yapılan okul kademesi dikkate alındığında ilkökulda öğretmenler genel olarak öğrencilerin okula uyum, güdülenme eksikliği, ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız yaklaşımı (Karataş & Çakan, 2018) gibi sorunlarla karşılaşmakta, lise öğretmenleri ise öğrencilerin okulda kavga etmesi, dersin işleyişine engel olması, madde kullanımı, öğretmene saygısızlık

ve kesici-yaralayıcı alet bulundurması (Akar, 2006) gibi çözümünü daha zor sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bu farklılaşma dikkate alınarak sağlanması, araştırmacılar için ise gelecek çalışmalarda, görev yapılan okul kademesi açısından öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin ele alınması önerilebilir.

Alanyazında çocukların sorun çözme becerilerini artırmaya yönelik program çalışmaları (Kaan, 2013; Mermer, 2017; Tangül Özcan, 2007) yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yetişkinlere yönelik atılganlık eğitimi (Güneş vd., 2014), iletişim becerileri eğitimi (Çam, 2016) ve bir aile eğitim programının (Akça Koca, 2013) kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmalar mevcut olmasına rağmen doğrudan "kişilerarası sorun çözme" becerileri eğitim programına rastlanmamıştır. Bu açıdan programın geliştirilerek yaygın hâle getirilebileceği ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan hizmet içi eğitim modüllerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akça-Koca, D. (2013). *Bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Baştürkçü, B. (2016). *İş yaşamında çalışanların duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. Oğuzkan, 4. baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları* (15. baskı). Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (2016). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(2), 16-27.
- Çam, S. & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (kpçe) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S. & Tümkaya S. (2008). Psikolojik danışma için başvuran ve başvurmeyan üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 48-56.
- Çam, S., Tümkaya, S. & Yerlikaya, E. (2011). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1), 1703-1721. <http://www.insanbilimleri.com/>
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2012). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Secondary school teachers' perceptions about their problem solving abilities. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 177-198.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory: psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156>
- Erdem, F. & İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış bilimleri*. Beta Yayını.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey Prentice-Hall.

- Güler, B. İ. (2017). *Eylem kimikleme düzeyinin yordanmasında akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güneş, F., Arslan, C. & Eliüşük, A. (2014). Atılganlık eğitiminin üniversite öğrencilerinin kişiler arası problem çözme, algılanan sosyal destek ve atılganlık düzeyleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 456 – 474.
- Heppner, P.P. & Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427. <https://doi.org/10.1007/BF01173090>
- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem -solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Kaan, S. (2013). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Karataş, M. (2014). *Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karataş, K. & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim – öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>
- Keleş, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğilim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/161/kenc.htm
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543772>
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Eğitim Yayını.
- Marbouti-Ulaş, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study* [Doctoral dissertation]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede 'Sorunlarımızı çözebiliriz oyunu'nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3th ed.). Charles Scribner's Sons.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamı, bilişsel esneklikleri ve sosyal sorun çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Pehlivan, Z. & Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60.
- Pektaş, S. (1988). *Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirilmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(14), 80-88.

- Shure, M. (1992). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program (kindergarten/primary grades)*. Champaign: Research Press
- Tangül-Özcan, C. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri* [Doktora tezi]. GATA.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Yılmaz, E. (2015). *Polislerin kişilerarası problem çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Interpersonal problem basically states the difficulties in human relationships. The approach to the problems experienced in schools is a phenomenon that requires systematic and control. Teachers' approach to problems and their efforts to solve them not only affect their personal-social and professional life, but also express a multi-faceted attitude modelled by students. However, each problem requires a different approach according to the situation it is in. The solution of the problems changes according to the type and the complexity of the problem; while some problems require acting logically, some problems require using emotions (Cüceloğlu,2006).

According to Kuzgun (1992), initially, the problem must be defined correctly in order to be successful in problem solving. Correct definition of the problem brings the correct approach (Çınar, Hatunoğlu and Hatunoğlu, 2009, p. 217). The process of problem solving includes some basic steps which must be agreed on reasonably despite its relativity. These steps (Öğülmüş, 2006) are; (1) general orientation or setting the problem, (2) problem definition, (3) generation of alternatives, (4) decision making, (5) implementation and (6) evaluation and verification. Although the methods generated by the researchers of structural approach (Bingham, 2004; Cüceloğlu, 1999; D'Zurilla & Goldfried, 1971; Osborn, 1963) include some differences; the steps that generating alternatives and implementing the best solution show the common features of the researchers in the process of handling the problem.

The methods which can be applied in order to solve the interpersonal problems are not taught as a lesson at school who are under Turkish National Education System (Kenç, 2004), because teachers are not trained in this field in which they can be qualified. That requirement is partially fulfilled with a course named 'Stress Management and Conflict Resolution' in the in-service training modules of Teacher Training and Development General Directory. It is stated that teachers' in-class communication behaviors are effective on students' behaviors and their approach to problems draws attention from the student's point of view. (Pektaş, 1988).

This study consists of a program prepared for teachers to gain the ability to develop effective solutions to interpersonal problems. The programme was generated based on the cognitive problem solving model of Shure and Spivack (1972). The study includes the definition of the problem and its causes, positive and negative thoughts about the problems, communication, being a model, the role of emotions in problem solving and monitoring the problem solving steps. The aim of the research is to test the effectiveness of the Interpersonal Problem Solving Training Program, which was developed based on the cognitive approach, on teachers.

2. METHOD

The research is based on a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group. Experimental and control groups were determined impartially. The experimental group (n=16) and the control group (n=16) consisted of 32 teachers working in two public schools in Ankara. The 5-seance Interpersonal Problem Solving Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Any process was not applied to the control group. In the research, Interpersonal Problem Solving Inventory (Çam & Tümkaya, 2007) was used to collect data.

The data obtained from the research analyzed with SPSS 21.0 packet programme. In the sub-dimensions of interpersonal problem solving inventory of the experimental and control groups; an unpaired t test was used to test the difference between the pretest score averages; no meaningful difference was found between the pretest score averages of experimental and control groups except the sub-dimension of

taking responsibility. This finding shows that before the process the groups had similar features in terms of interpersonal problem solving skills.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the analysis of the data, firstly, the interpersonal problem solving inventory pretest t test was applied to the experimental and control groups. The test result shows that the difference between the groups is not significant, in other words, the groups have similar characteristics. The results of the pretest-posttest and intragroup t test were evaluated for the second process in the experimental group; except for the insistent patient approach sub-dimension, the difference between the score averages of the other sub-dimensions is found meaningful. Finally, the pretest-posttest scores of “constructive problem solving” dimension is compared in the experimental and control group. It is clear that the scores of the experiment group have gone up to 61.25 from 53.62 and the scores of the control group have gone up to 54.37 from 53.31. Split plot ANOVA analysis was implemented in order to measure the meaningfulness of the difference between these two measurements. Test results $[F(1,30)=84.246 p<.001]$ show that there is a meaningful difference in favor of the experimental group on the experimental and control groups, namely the applied training has been influential on the experimental group. The findings obtained from the analysis at the end of the training show that interpersonal problem solving training programme has contributed to the problem solving skills of teachers. It is thought that the programme can be developed and generalized and it can be employed in the in-service training modules generated by Teacher Training and Development General Directorate.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 870 – 886. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-560153>

4006 Kodlu TÜBİTAK Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

Investigation of the Effects of the TÜBİTAK Science Fairs on Middle School Students' Science Process Skills

Durdu Keskin¹ , Mesut Özel² 

Geliş Tarihi (Received): 03.05.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışma bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bilim fuarlarına katılmaları, bilim fuarına yönelik proje hazırlamaları ve bu projeleri sunmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda iki grupta da mevcut öğretim programına uygun dersler sürdürülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" kullanılmış ve bu araç ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Deney grubunun bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre grubun bilimsel süreç becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişim mevcuttur. Ancak kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla 4006 kodlu TÜBİTAK bilim fuarları boyunca proje hazırlama ve sunma süreçlerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Mevcut sistemle işlenen derslerin aynı etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilim Fuarları, Bilimsel Süreç Becerileri, Proje Tabanlı Öğrenme

&

Abstract: This study was carried out to investigate the effect of science fairs on the science process skills of secondary school students. The study was structured using a quasi-experimental design with experimental and control groups. Students in the experimental group were encouraged to participate in science fairs, prepare projects, and present them. In the meantime, the classes were conducted in accordance with the current curriculum in both groups. In the study, the "Scientific Process Skills Test" was used as the data collection tool, and it was administered to both groups as the pre-test and post-test. The SPSS 24 software was used in the analysis of the collected data. In the analysis of the data that had normal distribution, dependent groups t-test was conducted. The t-test results of the experimental group showed that there was a statistically significant difference in the scientific process skills of the students in the group. However, there was no significant difference in the science process skills of the students in the control group. Therefore, it was determined that the processes of preparing and presenting projects for and during the 4006 TÜBİTAK science fairs had a positive effect on students' scientific process skills. It was observed that the courses taught with the current method did not have the same effect.

Keywords: Science Fairs, Scientific Process Skills, Project Based Learning

Atıf/Cite as: Keskin, D., & Özel, M. (2022). 4006 Kodlu TÜbitak Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 870-886. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-560153>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

* Bu çalışma 1 numaralı araştırmacının yüksek lisans tezinden türetilmiştir

¹ Sorumlu Yazar: Durdu Keskin, Millî Eğitim Bakanlığı, durdu.keskin@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8693-9945>

² Dr. Öğr. Üyesi Mesut Özel, Pamukkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0672-7908>

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin insan yaşamındaki gerekliliği arttıkça gelişmekte olan ülkelerin politikalarından birini de bilimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar oluşturmuştur. Ülkeler bu doğrultuda eğitim sistemlerini ya değiştirmiş ya da revize ederek güncellemiş ve geleceği bırakacakları öğrencilerin bu bilgiler ışığında yetişmelerine olanak sağlamışlardır. Ülke politikalarını da destekler nitelikteki bilim ve teknolojinin gelişmesinde çalışmalara katkı sağlayacak derslerden biri fen bilimleri dersidir. Özhisaloğlu (2012) da fen bilimlerinde elde edilen başarının bilim ve teknolojinin gelişmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla fen bilimlerindeki gelişmeler ve bu alanda donanımlı bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Kaptan (1998) fen bilimlerinin “doğa ve doğa olaylarının sistemli olarak incelenmesi ile geleceğe yönelik kestirmeler yapılması” olduğunu ifade etmiştir. Gültekin (2009) fen bilimlerinin güçlü ve sağlıklı bir toplumun oluşması, çevremizdeki olayları yorumlamamızda önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Mutlu (2012) ise fen bilimlerinin çevreyi tanımayı sağlamanın yanında bireyin karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesinde de etkili olduğunu vurgulamıştır.

Fen bilimlerinin hayatımızda ne denli etkili olduğunun anlaşılması ile fen bilimlerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. Bu çalışmalarda fen bilimleri dersinin amacına yönelik çeşitli fikirler öne sürülmüştür. Fen bilimlerinin amacı bireyin yaşantısında ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilme becerilerini geliştirmektir (Karatay, 2012). Mutlu’ya (2012) göre ise fen bilimlerinin amacı fen ve bilimin doğasını anlamak, fen bilimlerinde gerekli fiziksel ve zihinsel bazı becerilerin kazanılması, fenne yönelik motivasyonun artırılması ve olumlu tutum geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Fen bilimlerinin en önemli amacı ise 2004, 2013 ve 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programlarında da belirtildiği gibi fen okuryazarı kişilerin yetiştirilmesidir.

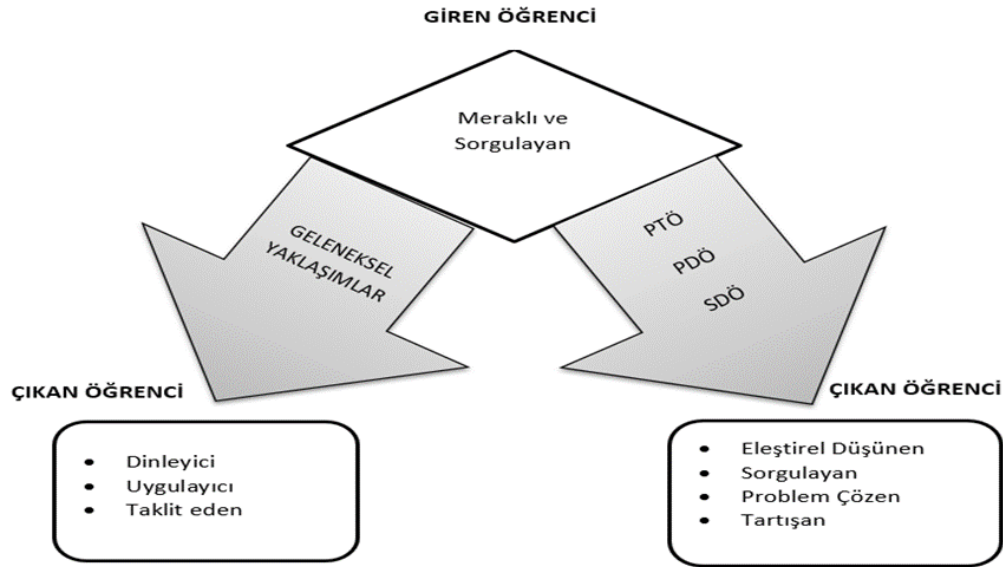
Teknoloji ve fen bilimlerindeki ilerlemelerin gerçekleşmesi fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür (Kaya ve Yılmaz, 2016). Fen okuryazarı bireyler fen bilimleri yardımıyla toplumun ilerlemesine katkı sağlayan özelliklere sahiptirler. Karatay (2012)’a göre fen okuryazarı bireyler meraklı, araştıran, sorgulayan, problemleri belirleyerek bu problemlere çözüm bulabilen ve fen bilimleri ile ilgili gelişmeleri takip eden bireylerdir. Camcı (2008) ise fen okuryazarlarının eleştiren, sorgulayan, iyi gözlemci ve analiz ve sentez yeteneklerine sahip, ayrıca bilimsel yöntemleri bilen ve bilimsel yöntemleri karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilen bireyler olduğunu savunmuştur. Fen okuryazarı bireylerin sahip oldukları bilişsel becerilerin yanında öz güven ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması, fen bilimleri alanında meslek bilincine sahip, görev alması da bu alandaki mesleklerin önemini farkında ve yaşadığı toplumdaki problemlere karşı duyarlı olması beklenir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017]. Topsakal (2005) fen okuryazarlığının yedi boyutundan birini bilimsel süreç becerileri şeklinde belirtmiştir. Buna göre fen okuryazarı bireylerin sahip olduğu en önemli becerilerden birinin de bilimsel çalışmalar için sahip olunması gereken bilimsel süreç becerileri olduğu söylenebilir.

Bilimsel çalışmalar ve yapılan keşiflerde bilim insanları bilimsel süreç becerilerini kullanırlar (Aydoğdu, 2016). Tan ve Temiz (2003)’a göre bilimsel süreç becerileri öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran becerilerin kazanılmasını amaçlayan, aktif olmasını ve sorumluluk almasını sağlayan temel becerilerdir. Barrow (2006) ise bilimsel süreç becerilerinin araştırma ve sorgulamaya dayalı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bilimsel süreç becerileri öğrenmedeki, özellikle fen bilimleri öğretimindeki katkısı nedeniyle öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerdendir. Aynı zamanda bilim insanlarının bilimsel çalışmalarda kullandıkları ve bilimsel bilginin oluşumunda etkili olan bilimsel süreç becerileri bilimsel çalışmalar dışında günlük yaşantılarımızda karşımıza çıkan problemlere çözüm üretmemizde de etkilidir. Bilimsel süreç becerileri anlamlı öğrenmeyi sağlar ve bilgilerin kalıcılığını artırır (Şensoy ve Yıldırım, 2016).

Literatür tarandığında bilişsel süreç becerilerinin farklı sınıflamalarına rastlanır. SAPA'ya (Student Affairs Pre-Professional Association) göre bilimsel süreç becerileri temel bilimsel süreç becerileri ve üst düzey (birleştirilmiş) bilimsel süreç becerileri olarak ikiye ayrılır (Temiz, 2001). Üst düzey bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinden önce temel bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi beklenir. Temel bilimsel süreç becerileri ölçüm yapma, gözlem, çıkarım yapma, tahmin etme, iletişim becerileri olarak gruplandırılırken, üst düzey bilimsel süreç becerileri ise hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, deney yapma, verileri yorumlama, model oluşturma ve kullanma olarak gruplandırılır (Aydın, 2007).

Bilimsel süreç becerileri bilimsel çalışmalarda kullanılır ve bilim insanlarının çalışmalarının başarıyla gerçekleştirilmesinde etkilidir. Ancak bilimsel süreç becerilerinin istenilen şekilde geliştirilebilmesinde önemi göz ardı edilemeyecek birçok etken vardır. Yapararak ve yaşayarak öğrenme yöntemi ve iş birlikli öğrenmenin bilimsel süreç becerilerinin üzerinde olumlu etkisi vardır, ancak temel bilimsel süreç becerileri bu öğrenme süreçlerinden daha çok etkilenir (Bilgin ve Toksoy, 2014). Aynı zamanda sorgulayarak öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme yöntemi ve argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi gibi zengin öğrenme ortamları öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlar (Hoşbaş, 2018; Kalemkuş, 2018; Karapınar, 2016; Özdemir, 2017; Şahintepe, 2018; Türker Altan, 2015)

Karar ve Yenice (2012) bilimsel süreç becerileri üzerinde öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının da pozitif etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişim göstermesinin yolu bilimsel süreç becerilerini kullanabileceği ve bilimsel yöntemlerin uygulanabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Yılmaz, 2016). Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılması etkilidir. Demiral (2015)'a göre, geleneksel yaklaşımlar ile öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencinin gelişim süreci Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Geleneksel ve Öğrenci Merkezli Yaklaşımlarda Öğrenci

Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri de proje tabanlı öğretim yöntemidir. Krajcik ve Bumenfeld (2006) proje tabanlı öğretim yönteminin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandığını vurgulamışlardır. Proje tabanlı öğretim yöntemi kişilerin günlük yaşantılarında karşılaşma ihtimalleri bulunan ya da karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm çalışmalarını, bu çalışmaların rapor ve sunumunu içerir. Şahin (2015) proje tabanlı öğretim yöntemine dayalı etkinliklere öğrenciler aktif olarak katılım gösterdikleri için fen becerilerinin gelişeceğini ifade etmiştir. Proje tabanlı öğretim yöntemi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını sağlar (Yılmaz, 2015). Thomas (2000) proje tabanlı öğretimin

temeline projeyi yerleştirmiştir. Kaptan ve Korkmaz (2001) kullanım amaçlarına göre projeleri üç gruba ayırmıştır. Bu grupta maket veya araç tasarlanan yapı ve makine projeleri, deney düzenekleri kullanılarak yapılan deney ve araştırma projeleri ve kaynaklardan derinlemesine araştırma yapmayı içeren araştırma ve keşif projeleri şeklindedir. Çepni ve Çil (2010) bu projelerin hazırlanması sırasında izlenmesi gereken aşamaları aşağıdaki tablodaki şekliyle ifade etmişlerdir:

Tablo 1*Proje hazırlama aşamaları*

1.Konu Seçimi
2.Bilgi Toplama ve Literatür Tarama
3.Projenin Tanımlanması
4.Yöntem
5.Takvim hazırlama
6.Uygulama ve Rapor Yazma

Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında sadece sınıf içi etkinliklerin kullanılması yeterli olmayabilir, sınıf içi etkinliklerin desteklenmesi için sınıf dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekebilir. Bodur (2015), Erten (2016) ve Durel (2018) yaptıkları çalışmalarla sınıf dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bilim fuarları, bilim şenlikleri, bilim sergileri, bilim yarışmaları, bilim merkezlerine ve hayvanat bahçelerine geziler sınıf dışı etkinlikler olarak sayılabilir.

Ülkemizde proje tabanlı öğretim yönteminin kullanıldığı sınıf dışı etkinliklerden biri de 4006 kodlu TÜBİTAK bilim fuarlarıdır. Ayrıca ülkemizde 4007 kodlu bilim şenlikleri gerçekleştirilir. Bilim fuarları genellikle bilim şenlikleri ile aynı etkinlikler olarak düşünülür. Oysa Bilim fuarları ve bilim şenlikleri arasındaki farklar yönetmelikler incelendiğinde ortaya çıkar. Yönetmeliklerde yer alan usul ve esaslara göre bilim fuarı proje hazırlama üzerinde durur, işbirlikli öğrenmeyi sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, problem çözme, sunum ve psikomotor becerilerinin gelişmesini amaçlar. Bilim şenlikleri ise sergi, atölye, sahne gösterileri, gösteriler, söyleşiler, laboratuvar çalışmaları, tematik oyunlar, yarışmalar gibi daha kapsamlı uygulamalar ile öğrencilere bilimsel bilgi ve bilim ile teknoloji arasındaki ilişkinin anlatılmasını amaçlar. Bilim fuarlarına Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 5.-12. sınıflarla eğitim ve öğretim çalışmalarını yürüten okullar başvurabilirken, bilim şenliklerine ise kamu kurum ve kuruluşları, belediyeler, bilim merkezleri, üniversiteler başvurabilmektedir (TÜBİTAK, 2018).

Son yıllarda bilim fuarları ile ilgili çalışmaların arttığı ve fuarların teşvik edildiği gözlemlenmektedir. 4006 kodlu TÜBİTAK Bilim fuarları proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı etkinliklerdir. Bilim fuarları öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katılmalarını sağlar (Yavuz, Büyükekşi ve Işık, 2014). Bilim fuarları ile öğrencilere bilimsel çalışmalar yapma imkânı verilerek, onların yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve bilimi yaşamalarına olanak sağlanır. Bunun sonucu olarak bilişsel beceri, bilime ve fene yönelik tutum, motivasyon, iletişim ve psikomotor becerilerinde ilerleme gözlenebilir. Öğrenciler bilim fuarı boyunca proje hazırlama sürecinde bilimsel bir çalışma için gerçekleştirilmesi gereken aşamaları yaşarlar ve bunun fen okuryazarlığına etkisi vardır. Bencze ve Bowen (2009) bilim fuarlarının fen okuryazarlığının gelişmesine katkı sağladığını, ancak bunda seçilen proje konusunun önemli olduğunu savunmuşlardır. Avcı ve Su Özenir (2018) ise bilim fuarlarında proje hazırlama ve sunma sürecinin öğrencilerin araştırma ve bilimsel süreç becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bilim fuarları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir, onlara deney yapma becerisi ve bilimsel düşünme yeteneği kazandırır, yaratıcı düşünmeyi geliştirir (TÜBİTAK Bilim Fuarları, 2017). Ayrıca bilim fuarları öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlarken öğrenme isteklerini, bilim ve fene yönelik olumlu tutumlarını artırır, bilimsel düşünme becerilerini, problem çözme becerisini geliştirir, bilim insanı gibi düşünmesini sağlar (Avcı ve Su Özenir, 2018; Bozdemir, 2018; Çavuş, Balçın ve Yılmaz, 2018; Çolakoğlu,

2018; Kızılcık, Çağan ve Yavaş, 2018; Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu, 2018; Soyucok, 2018). McDonough ve Susan G.(1995) ise bilim fuarlarının öğrenci ilgi ve tutumlarını etkilediğini, ancak bunda öğrencilerin ilgisini çekecek konular seçilmesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Blenis Debra (2000) ise bilim fuarlarının ilgi ve tutum üzerindeki olumlu etkisinde öğrencilerin kendilerini ispat etme çabalarının rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Bilim fuarlarının bilime ve fene yönelik ilgi ve tutumu olumlu etkilediği, problem çözme, deney yapma gibi bazı becerileri geliştirdiği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak bilim fuarlarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çalışmaların literatürde sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle bilim fuarlarının öğrencilerin bilimsel süreçleri yaşayarak öğrenmelerini sağlarken bilimsel süreç becerileri üzerinde göstereceği etki merak konusudur. Bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için yapılan çalışmalar erken yaşlarda daha büyük etkiye sahip olur. Bu yüzden bu çalışma bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için yapılmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bilim ve teknolojinin yaşantımızda önemli bir yer edinmesi ile bağlantılı olarak fen bilimlerinin gelişmesine dair çalışmalar da önem kazanmıştır. Fen bilimlerinde etkili bir eğitim için öğrencilerin aktif katılım gösterdiği yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dayalı öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Proje tabanlı öğretim yöntemi öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılarak kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinden biridir. Proje tabanlı öğretim yönteminde öğrenci öğretmen rehberliğinde öğrenme sürecine dâhil olur ve hatta öğrenme sürecinin merkezinde yer alır (Ülküdü ve Bacanak, 2013). Proje tabanlı öğretim yöntemine dayalı olan 4006 kodlu TÜBİTAK Bilim Fuarlarının etkileri bu çalışmada araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmada öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına uygun, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılım gösterdikleri, ders dışı öğretim etkinliklerinden bilim fuarları ele alınmıştır. Araştırmanın amacı bilim fuarlarında görev alan öğrencilerin bilim fuarı öncesi ve bilim fuarı sonrası bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması ve bilim fuarında etkin olarak yer alan bu öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde gelişme olup olmadığının incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın önemi

Bilim ve teknolojinin ülkelerin gelişmesi ve zenginleşmesi üzerindeki etkisinin anlaşılması nedeniyle bu alanlardaki çalışmalar önem kazanmıştır. Bilim ve teknoloji üzerinde en çok etkiye sahip derslerden biri olan fen bilimleri alanındaki çalışmalar da ön plana çıkmıştır. Günümüzde fen bilimleri dersinde fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ana hedefler içerisinde yer almaktadır. Fen okuryazarlığının boyutlarından olan bilimsel süreç becerileri fen bilimlerindeki gelişmeleri de etkiler. Fen bilimlerinde ilerleyebilmek ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için öğrenci merkezli yaklaşımların ve yöntemlerin gerekliliği anlaşılmıştır. Bu yöntemler içerisinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olan proje tabanlı öğretim yöntemi de yer almaktadır. Proje tabanlı öğretim yönteminde öğrenciler bilimsel süreçleri deneyimleme imkânına sahip olurlar ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrencinin aktif olarak rol aldığı proje tabanlı öğretim yöntemi bilimi yaşamayı sağlarken bilimsel süreç becerilerin gelişimini de etkileyebilir.

Ülkemizde gerçekleştirilen 4006 kodlu TÜBİTAK Bilim Fuarları, proje tabanlı öğretim yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Bilim fuarları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sayısının oldukça az olduğu, var olan çalışmaların da son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar olduğu ve genellikle öğrencilerin tutumlarına olan etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bilim fuarlarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

4006 kodlu TÜBİTAK Bilim Fuarlarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilmiş bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test ve son test, kontrol gruplu yarı deneysel desende bağımlı değişimi ortaya çıkarmak için deney ve kontrol grubuna çalışma öncesinde ve sonrasında ölçek ve test uygulanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Karasar (2015)'a göre yarı deneysel modelin deneysel modelden farkı örneklem seçiminin tesadüfen yapılamamasıdır. Yarı deneysel çalışma modeli deneysel modelin kullanılmasının mümkün olmadığı çalışmalarda tercih edilir.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Manisa ilinin Alaşehir ilçesinde öğrenim görmekte olan 88 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu 88 öğrencinin 15'i deney grubunda, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30'u 6. sınıfta; 14'ü deney grubunda, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 29'u 7. sınıfta; 15'i deney grubunda, 14'ü kontrol grubunda olmak üzere 29'u 8. sınıfta öğrenim görmektedirler. Çalışmadaki 88 öğrenciden 44'ü deney grubunda, 44'ü ise kontrol grubunda bulunmaktadır.

2.2. Uygulama

Manisa ili Alaşehir ilçesinde ortaokul öğrencileriyle (6.sınıf, 7.sınıf, 8.sınıf) gerçekleştirilen çalışma 8 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Deney grubundaki öğrenciler araştırma öncesinde belirlenmiştir. Deney grubunda 44, kontrol grubunda 44 olmak üzere toplam 88 ortaokul öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden büyük bir kısmı sürece gönüllü olarak dahil olmuşlardır. Çalışma sürecinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler fen bilimleri ders programına uygun olarak fen bilimleri derslerine devam etmişlerdir. Bununla birlikte deney grubunda bulunan 44 öğrenci okul günlerinde öğle aralarında ayırdıkları 20-30 dakikalık sürelerde projeleri üzerine çalışma yapmışlar ve bilim fuarı için hazırlıklarını tamamlamışlardır.

Tablo 2

Çalışma Süreci

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Süre	Son Test
Deney Grubu	Bilimsel Süreç Becerileri Testi	TÜBİTAK bilim Fuarı Fen Bilimleri Ders Programı	8 hafta	Bilimsel Süreç Becerileri Testi
Kontrol Grubu	Bilimsel Süreç Becerileri Testi	Fen Bilimleri Ders Programı	8 hafta	Bilimsel Süreç Becerileri Testi

Proje konuları proje üzerine çalışmalar başlamadan çok önce belirlendiği için deney grubunda bulunan öğrenciler proje konularının belirlenmesinde etkin rol oynayamamışlardır. Çalışmalar başladıktan sonra 3 hafta boyunca 2-3 kişilik çalışma grupları oluşturulmuş, oluşturulan gruplara çalışacakları proje konuları dağıtılmış ve öğrenciler grup arkadaşları ile sınıflarda bulunan akıllı tahtaları kullanarak projeleri ile ilgili veri toplamışlar ve proje sürecini planlamışlardır. Ayrıca bu süreye kullanılacak malzemelerin belirlenip tedarik edilmesi de dahildir. Sonraki 3-4 hafta boyunca projelerin yapımı üzerinde çalışmışlardır. Projelerin yapım aşaması başarısız denemeler ve tekrar edilen çalışmalar nedeniyle daha uzun süreçte gerçekleşmiştir. Kalan 2-3 haftalık süreçte ise projelerinin yapım aşamasını tamamlayan öğrenciler projelerin raporu niteliğinde olan panoları hazırlamışlar ve bilim fuarında yapacakları proje sunumlarına hazırlanmışlardır. Bilim fuarının yapıldığı sergilerde kullanılan panolarda proje adı, projenin amacı, projenin önemi ve sonuç kısımlarına yer verilmiştir.





Öğrenciler projeleri üzerinde grup arkadaşları ile çalışmışlardır ve bu süreçte öğretmenler öğrencileri destekleyerek onlara rehberlik etmişlerdir. “Maglev Tren”, “Çizgiden Sapmayan Robot”, “Pamelo yetiştirebilir miyiz?”, “Mıknatısla Bedava Enerji”, “Telgraf”, “Lotto”, “Çarpma Tablosu”, “Robot Kol” ve “Hurdalardan Bisiklet” gibi deney ve araştırma, makine ve yapı ile keşif ve araştırma başlıkları altında yer alan toplam 20 proje çalışma sürecinde tamamlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplaması

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” Aydınli (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Performanslarının Değerlendirilmesi” isimli tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” ortaokul düzeyindeki (6, 7, 8) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ölçmek için oluşturulmuştur ve toplam 22 çoktan seçmeli madde içermektedir. Bu maddeler temel bilimsel süreç becerileri ve üst düzey (birleştirilmiş) bilimsel süreç becerileri başlıkları altında iki kısımda ele alınmıştır. Testi oluşturan maddelerin bir kısmı gözlem yapma, ölçüm yapma ve sayıları kullanma, sınıflama yapma, tahminde bulunma ve iletişim kurma, çıkarım yapma olarak temel bilimsel süreç becerilerini; diğer kısmı ise hipotez kurma, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, veri yorumlama, deney yapma ve işlemsel tanımlama, model yapma ve kullanma olarak üst düzey bilimsel süreç becerilerini ölçmektedir. Ayrıca Bilimsel Süreç Becerileri Testi'nin başlangıç kısmında öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne ve baba öğrenim durumu, meslekleri ile ailedeki kişi sayısı gibi demografik özelliklerini belirlemek için oluşturulmuş ankete de yer verilmiştir. Test için pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışmada temel bilimsel süreç becerileri adı altındaki maddelerin güvenilirliği (Cronbach α) 0,72 olarak, üst düzey bilimsel süreç becerileri adı altındaki maddelerin güvenilirliği 0,70 olarak bulunmuştur. Testin bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik (Cronbach α) değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cronbach α Güvenilirlik Değerleri

Test adı	Cronbach α
Deney Grubunun B.S.B. Ön Testi	0,725
Kontrol Grubunun B.S.B. Ön Testi	0,728
Deney Grubunun B.S.B. Son Testi	0,633
Kontrol Grubunun B.S.B. Son Testi	0,703

3. BULGULAR

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf, babanın mesleği, annenin mesleği, ailenin ortalama geliri, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, ailenin kişi sayısı gibi bazı demografik özellikleri bakımından frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde demografik özellikleri bakımından grupların benzer özelliklerde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.
Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri

			Frekans	Yüzde
Annenin Öğrenim Durumu	Deney Grubu	Ortaokul Mezunu	39	88,6
		Lise Mezunu	5	11,4
	Kontrol Grubu	Okumamış	6	13,6
		Ortaokul Mezunu	36	81,8
Babanın Öğrenim Durumu	Deney Grubu	Lise Mezunu	2	4,5
		Okumamış	1	2,3
		Ortaokul Mezunu	35	79,5
	Kontrol Grubu	Lise Mezunu	7	15,9
		Üniversite Mezunu	1	2,3
		Okumamış	4	9,1
Annelerin Mesleği	Deney Grubu	Ortaokul Mezunu	37	84,1
		Lise Mezunu	3	6,8
		Çiftçi	2	4,5
	Kontrol Grubu	Esnaf	1	2,3
		Ev Hanımı	41	93,2
		Çiftçi	3	6,8
Babaların Mesleği	Deney Grubu	Ev hanımı	40	90,9
		Memur	1	2,3
		Çiftçi	28	63,6
	Kontrol Grubu	Esnaf	15	34,1
		Öğretmen	1	2,3
		Çiftçi	35	79,5
Ailedeki kişi sayısı	Deney Grubu	Esnaf	9	20,5
		2-3 kişilik aile	6	15,9
		4-7 kişilik aile	36	75
	Kontrol Grubu	8-11 kişilik aile	2	9,1
		2-3 kişilik aile	7	13,6
		4-7 kişilik aile	33	81,8
Toplam			44	100,0

Çalışmada verileri analiz etmek için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinde bilim fuarlarının istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olup olmadığını anlamak için normallik testi yapılmıştır. Can (2014) verilerin normal dağılımı için “n”ye (örneklem sayısına) bakılmasını, “n” sayısının 30 ve üzerinde olduğu durumda Kolmogorov-Smirnov test sonucunun araştırılmasını önermiştir. Bu çalışmada örneklem 30 üzeri olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 5*Bilimsel Süreç Becerileri Verilerinin Normalliğe Dair Bulgular (Kolmogorov-Smirnov Testi)*

	İstatistik	Df	Sig.	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
Deney Grubu Ön Test	,088	44	,200	-,560	-,140
Deney Grubu Son Test	,131	44	,057	-,010	-,575
Kontrol Grubu Ön Test	,129	44	,064	-,159	-,879
Kontrol Grubu Son Test	,086	44	,200	-,141	-,199

Deney grubu ve kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri ön test ve son testlerinden elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov testine ait bulgularına ve basıklık, çarpıklık katsayılarına Tablo 5 'te yer verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda “p” değerinin (Sig.) ,050'nin üzerinde olması ve basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1,96 ile 1,96 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Can,2014). Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Testlerden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere araştırma başlangıcında uygulanan ön testlerin benzerlik durumunun belirlenmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait ön testlerin benzerlik durumlarını tespit etmek için kullanılacak bağımsız gruplar “t” testi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Ön Testler Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları*

Bilimsel süreç becerileri	Gruplar	N	\bar{X}	SS	T	P
Ön test	Deney grubu	44	13,295	3,757	-,755	,452
	Kontrol Grubu	44	13,863	3,282		

*p>,05 Cohen's d=0,16 $\eta^2=0,08$

Tablo 6'daki, deney ve kontrol gruplarına ait bilimsel süreç becerileri ön testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarında p değeri ,452 bulunmuştur ve ,050'den büyüktür. Büyüköztürk (2010) Cohen d değerinin 0,2 düzeyinde küçük, 0,5 düzeyinde orta, 0,8 düzeyinde büyük etkiyi ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü (eta-kare) 0,01 düzeyinde küçük, 0,06 düzeyinde orta ve 0,14 düzeyinde büyük (geniş) etkiye sahip olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2012). Deney grubunun bilimsel süreç becerileri bağımsız gruplar t testi için hesaplanan etki büyüklüğü (eta-kare, η^2) 0,08 olarak, Cohen's d değeri ise 0,16 olarak bulunmuştur. Tüm bağımsız t testi bulguları incelendiğinde deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yani çalışma başlangıcında deney grubu ve kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerinin aynı seviyede olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada deney grubundaki öğrenciler bilim fuarında görev alarak proje hazırlamış ve bu projeleri sunmuşlardır. Daha sonra bilim fuarlarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için ön test- son test arasındaki farkı gösteren bağımlı gruplar t testi tercih edilmiştir. Deney grubunun çalışma öncesindeki bilimsel süreç becerileri ile bilim fuarında görev aldıktan sonraki bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir değişim olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımlı gruplar t testi bulgularına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7*Deney Grubu Bilimsel Süreç Becerileri Ön test-Son test Bağımlı Gruplar t Testi*

Bilimsel Süreç Becerileri Testi	Testler	N	\bar{X}	SS	T	p
Deney Grubu	Ön test	44	13,295	3,757	-7,747	,000
	Son test	44	15,318	3,226		

*p>,05 Cohen’s d=0,57 $\eta^2=0,27$

Tablo 7’de deney grubunun bilimsel süreç becerilerine ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı grup t testi sonuçları incelenmiş ve elde edilen p değerinin ,000 olduğu görülmüştür ($t=-7,747$ $p<,050$). “p” değerinin ,050 altında olması deney grubunun bilimsel süreç becerileri ön test ve son testlerinin birbirinden istatistiki açıdan anlamlı derecede farklı olduğunu gösterir. Deney grubuna ait bağımlı gruplar t testi için hesaplanan etki büyüklüğü (eta-kare, η^2) 0,27 olarak, Cohen’s d değeri ise 0,57 olarak bulunmuştur. Bu eta-kare ve Cohen’s d değerleri orta büyüklükte etkiyi işaret etmektedir. Tüm bu veriler ışığında bilim fuarlarının deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini olumlu olarak etkilediği yorumu yapılabilir. Bilim fuarlarının deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki olumlu etkisinin nedeni olarak bu öğrencilerin bilim fuarı için ekstra çalışma yapmaları, kendi çalışma süreçlerini kendilerinin yönlendirmiş olması ve öğretmen rehberliği sayılabilir.

Sadece mevcut müfredata göre derslerin sürdürüldüğü kontrol grubuna ait bilimsel süreç becerileri ön test ve son testlerinin mukayese edilmesi amacıyla kullanılan bağımlı gruplar t testi bulguları Tablo 8’de yer almıştır.

Tablo 8*Kontrol Grubu Bilimsel Süreç Becerileri Ön test-Son test Bağımlı Gruplar t Testi*

Bilimsel Süreç Becerileri Testi	Testler	N	\bar{X}	SS	T	P
Kontrol Grubu	Ön test	44	13,863	3,282	-,190	,851
	Son test	44	13,931	3,866		

*p>,05 Cohen’s d=0,018 $\eta^2=0,009$

Tablo 8’de kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ön test ve son testlerine ait bağımlı grup t testi sonuçlarında p değerinin ,851 olduğu belirlenmiştir ($t=-,190$ $P>,050$). Kontrol grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında kullanılan “p” değerinin ,050’ nin üzerinde olması nedeniyle kontrol grubunun puanlarının ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediği söylenebilir. Kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri bağımlı gruplar t testi için hesaplanan etki büyüklüğü (eta-kare, η^2) 0,009 olarak, Cohen’s d değeri ise 0,018 olarak bulunmuştur. Bu eta-kare ve Cohen’s d değerleri küçük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Tüm bu veriler ışığında kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerinde güncel müfredata göre işlenen derslerin etkili olması şeklinde yorum yapılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma ülkemizde gerçekleştirilen, proje tabanlı öğretim yöntemine dayanan 4006 kodlu TÜBİTAK Bilim fuarlarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler bilim fuarına katılım göstermiş ve bu süreçte projelerini hazırlayıp, hazırladıkları projelerin sunumlarını yapmışlardır. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarında mevcut müfredat çerçevesinde fen dersleri sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bazı demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde grupların bazı demografik özellikleri bakımından benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çalışma süreci öncesinde uygulanan ön test verileri incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin çalışma başlangıcında benzer olduğunu göstermektedir. Grupların çalışma öncesi ve çalışma sonrasındaki bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması için bağımlı gruplar t testi sonuçları incelenmiştir. Bağımlı gruplar t testi sonuçları deney grubunun bilimsel süreç becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Deney grubunun bilimsel süreç becerilerindeki anlamlı artışın nedeni olarak 4006 kodlu TÜBİTAK bilim fuarının etkisinden bahsedilebilir. Bilim fuarı boyunca öğrencilerin proje hazırlamaları, rapor hazırlamaları ve projelerini sunmaları ile bilimsel süreçleri yaşama şansına sahip olmaları ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınması nedeniyle bilimsel süreç becerilerindeki olumlu artış gözlemlenmiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak bulunmalarının da bilimsel süreç becerilerini pozitif olarak etkilediği söylenebilir. Sözer (2017)'de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış ve proje hazırlama sürecinin öğrencilerin bilime yönelik meraklarının, iletişim ve araştırma becerilerinin artmasını sağladığını ortaya koymuştur. Avcı ve Su Özenir'in (2018) çalışmalarının sonucu bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Avcı ve Su Özenir (2018) çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre bilim fuarlarının öğrencilerin bilim fuarına hazırlanma becerileri ve bilimsel süreç becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Soyuçok (2018) ise bilim fuarlarının karşılaşılan problemlere çözüm bulmada ve bilim adamının özelliklerine sahip olmada önemli katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altıncı sınıflarla düzenlenen diğer bir çalışmada bilim fuarlarına katılarak öğrencilerin bilimsel anlayışlarının geliştiği ve günlük yaşantılarındaki bilimsel konuşmalarına da bunu yansıtıkları görülmüştür (Gomez, 2007).

Bu çalışmadaki kontrol grubunun çalışma öncesi ve sonrasındaki bilimsel süreç becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımlı gruplar t testi sonuçları incelenmiştir. Ancak kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ile fen bilimleri programına uygun olarak dersler sürdürülmüş ve öğretim sürecinde öğrenci aktif olamamış, genellikle kendisine sunulan bilgiyi kavraması beklenmiştir. Bu nedenle kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre TÜBİTAK bilim fuarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, fen okuryazarı bireylerin sayısının toplumda artması için bilim fuarları gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının ve öğrencilerin bilimsel süreçlere dahil edilmesinin gerekliliği ifade edilebilir. Projelerin hazırlanması ve sunulması sürecinde öğrencilerin çalışmaları gruplar hâlinde sürdürmeleri nedeniyle sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin proje hazırlama sürecinde projelerini sahiplenmeleri sonucu sorumluluk duygularının geliştiği, bilim ve fenle olan ilgilerinin, merak duygularının arttığı da söylenebilir. Bununla birlikte bilim fuarlarına hazırlık sürecinde okullarda bazı koşullar çalışmalar için uygun hale getirilmelidir. Çalışma boyunca öğrencilerin proje hazırlayabilecekleri çalışma alanları bulunmadığı için projelerini çalışacakları sınıflara taşınmaları gerekmiştir. Bu nedenle zaman kaybı ve projelerde bozulmalar olmuştur. Proje çalışma alanları oluşturulup bilim fuarları ve benzeri yöntemler daha çok kullanılmalıdır.

Bilim fuarları ve bilim şenlikleri aynı etkinlikler olmasa da amaçları bakımından benzerlik gösteren bilimsel etkinliklerdir. Bilim fuarları üzerine çalışmaların son yıllarda yapılması ve az sayıda olması, bilim

şenlikleri üzerine yapılan çalışmaların daha fazla olması nedeniyle çalışmanın sonuçlarını desteklemek için bilim şenlikleri ile ilgili çalışmalardan da bahsedilmiştir. Bilim fuarlarının öğrencilerin bilimsel çalışma yöntemlerini anlamalarında etkili olduğu söylenebilir. Camcı (2008) da çalışmasında bilim şenliğine katılan öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğasına yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiçek (2008) ve Şahin (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarda bilim fuarlarının öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşırlarken; Yavuz, Büyükekeşi ve Işık Büyükekeşi (2014) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de bilim fuarlarının olumlu etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir. Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu (2018)' nun çalışmaları bilim fuarlarının fen dersi konularının öğrenilmesine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Kızılcık, Çağan ve Yavaş (2018) bilim fuarlarının sosyal beceriler dışında, tutumlar üzerinde de olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çolakoğlu (2018) bilim fuarlarının öğrencilerin öğrenme ve araştırma isteklerini arttırdığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada Çavuş, Balçın ve Yılmaz (2018) tarafından bilim fuarlarının öğrencilerin problem çözme becerileri ve fen becerilerini geliştirici etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bozdemir (2018) ise bilim fuarlarının sadece fuara katılan öğrencileri etkilemediğini savunmuş, bilim fuarının gerçekleştirildiği okulda olumlu atmosferin oluşmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Mupezeni ve Kriek (2018) çalışmalarında sınıf dışı etkinlik olarak seçtikleri bilim fuarlarını tercih etmişler, ancak bilim fuarlarının etkisinin öğrencilerin sahip olduğu araç gerece, kırsal kesim veya şehirde olmasına ve aile desteğine göre değiştiğini ortaya çıkarmışlardır.

Babaoğlu, Özdemir ve Babaoğlu(2019) ile Erdal'ın (2020) çalışmalarında ortaya koydukları sonuçlarla benzer olarak bu çalışmada da bilim fuarlarının bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarımızda alt yapı bilim fuarlarına uygun hale getirilip, okul etkinliklerine bilim fuarları daha çok dahil edilerek bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmanın, bilim fuarları gibi, öğrencilerin aktif olduğu ve öğrenci merkezli yöntemlere dikkat çektiği söylenebilir.

Bu sonuçlar incelendiğinde ve değerlendirildiğinde şu öneriler sunulabilir:

1. Öğrencilerin üretkenliklerini arttırırken bilimsel süreçleri de yaşamalarını sağlayacak, sorumluluk duygusunun oluşmasında etkili olan proje tabanlı öğretim yöntemi fen bilimleri dersinde uygun konularda sıklıkla kullanılmalıdır.
2. Bilim fuarları, bilim şenlikleri, bilim müzeleri, bilim merkezleri ve hayvanat bahçelerine geziler gibi sınıf dışı etkinlikler düzenlenerek mevcut müfredata uygun olan fen bilimleri dersi konularının öğrenimi desteklenmelidir.
3. Öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin gündelik yaşantımızda da önemli olduğu fikri aşılmalı ve fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinin önemi açıklanmalıdır.
4. Bilim fuarlarının düzenlenmesi için çalışma atölyeleri ve sunum yapılabilecek sergi alanları okullara kazandırılarak bu etkinliklerin okullarda gerçekleştirilmesi desteklenmelidir. Öğrenciler ders dışında da kendi ilgi alanlarına dair proje çalışmaları yapma konusunda teşvik edilmelidir.
5. Bilim fuarı sürecine diğer öğrencilerin de dahil edilebileceği çalışmalar ile bilim fuarının olumlu etkisinin sadece proje hazırlayan öğrencilerle sınırlı kalması engellenebilir.
6. Bilim fuarlarına benzer proje yarışmalarına veliler teşvik edilerek velilerde de bilimsel anlayış ve bilime yönelik ilgi oluşması sağlanabilir. Bu şekilde veliler çocuklarında bilim ve fenle ilgili bilincin oluşmasına da katkı sağlayabilir.
7. Öğretim programına öğrencilerin sadece proje hazırlayabileceği, proje yarışmalarına ve bilim fuarlarına hazırlanmalarını konu alan dersler konulabilir.

Kaynakça/Reference

- Avcı, E. & Su Özenir, Ö. (2018). Bilim fuarları sürecinin yürütücü öğretmenler gözünden değerlendirilmesi. *Elemantary Education Online*, 1672-1690. doi:10.17051/ilkonline.2018.466417
- Aydınlı, E. (2007) *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi*, [Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydoğdu, B. (2016). *Fen Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık
- Barrow, H., L., (2006). A brief history of inquiry: from dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education* (2006) 17:265–278
- Bencze, J., & Bowen , G. (2009). A national science fair: ibiting support for the knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 2459-2483. <https://doi.org/10.1080/09500690802398127>
- Bilgin, İ., & Toksoy, A. (2014). Yapararak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 163-169.
- Blenis, D. S. (2000) The effects of mandatory, competitive science fairs on fifth grade students' attitudes toward science and interests in science, *Reports research* (143), 1-27. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443718.pdf>
- Bodur, Z. (2015). *Sınıf dışı etkinliklerin güneş sistemi ve ötesi ünitesinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerini akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve motivasyonları üzerine etkisi* . [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozdemir, E. (2018). *Tubitak bilim fuarlarında yapılan projelerin öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara. PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*.Ankara: Pegem Akademi
- Camcı,S.(2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuş, R., Balçın, M., & Yılmaz, M. (2018). Bilim fuarı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 1-17. doi: 10.29129/inujgse.395132
- Çepni, S. & Çil, E., (2010). *Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuş, R.,Balçın, M., & Yılmaz , M. (2018). Bilim fuarı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5 (10), 1-17. doi: 10.29129/inujgse.395132
- Çiçek, Ş. (2008). *Lise 2 öğrencilerinin kimya dersindeki başarıları ve tutumları üzerine bilim şenliklerinin etkilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çolakoğlu, M. (2018). TUBİTAK 4006 bilim fuarları desteğinin eğitim ve öğretime katkısı. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 48-63.
- Demiral, Ü., & diğerleri. (2015). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları II*. Ankara: Pegem Akademi.

- Durel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Gültekin, Z.(2009). *Fen eğitiminin proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine , bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi* . [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Gomez, K. (2007). Negotiating discourses: sixth-grade students' use of multiple science discourses during a science fair presentation. *Linguistics and Education*. 18, 41-64.
- Hoşbaş, A. (2018). *Fen bilimlerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.]
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Karatay, R. (2012). 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı ünite konularına yönelik bilimsel süreç becerileri testinin geliştirilmesi, *Onsekiz Mart Üniversitesi Dergisi*, 6 (8) , 17-33.
- Kalemkuş, J. (2018). *Deneylerle fen öğretimi ve argümantasyona dayalı fen öğretiminin bazı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2015). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri 1-2*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, sorgulama becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Kaptan, F. ,(1998) *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Karar, E., & Yenice, N. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 83-100 .
Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4389/60332
- Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 2015.
- Kızılcık, H., Çağan, S., & Ünlü-Yavaş, P. (2018). TÜBİTAK bilim fuarlarına ve fuarların fizik dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisine ilişkin ziyaretçi görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (2), 287-310.
Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/41157/410740
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 193-200.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). Project-Based Learning. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (s. CHAPTER 19), *Cambridge University Press*.
- Mcdonough, S. G. (1995) . How Parental Support Affects Students' Attitudes toward the Science Fair, *Rep.-Res.* 143:46. ERIC Document Reproduction Service No. ED 390707.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005), *Fen ve Teknoloji Öğretim Programı*
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013), *Fen Bilimleri Dersi Programı*
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017), *Fen Bilimleri Dersi Taslak Programı*
- Mupezeni, S., & Kriek, J. (2018). Out-of-school activity: a comparison of the experiences of rural and urban participants in science fairs in the limpopo province, South Africa. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(8), em1577
- Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon tutum ve başarı üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi . Ankara: Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sontay, G., Anar, F., & Karamustafaoğlu , O. (2018). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 3 (5), 16-28. doi: 10.31458/iejes.423600
- Soyuçok, H. (2018). *Tubitak 4006 bilim fuarları kapsamında hazırlanan fen projeleri hakkındaki çalışmalara katılan farklı kesimlerin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sözer, Y. (2017). Tubitak ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin edindikleri kazanımların değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences* 6 (2017). 49-77
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 89-102 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21647/232720>
- Şahin, A. (2015). A practice-based model of STEM teaching STEM students on the stage (SOS).Rotterdam: Sense Publishers.
- Şahintepe, S. (2018). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin üstbilgi farkındalıklarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi. Afyon Karahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yavuz , S., Büyükekşi, C., & Işık- Büyükekşi, S. (2014). Bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi. *Karaelmas Journal of EducationalSciences*, 2 (2) , 168-174 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67215/1049107>
- Yıldırım, H. İ.& Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutum düzeylerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 193-213. doi: 10.16992/ASOS.13089
- Tan , M. & Temiz, K., (2003). İlköğretim fen öğretiminde temel bilimsel süreç becerileri, *Eğitim ve Bilim* , 28, 18-24.
- Temiz, B. (2001). *Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based-learning. Available at: <http://www.autodesk.com/foundation/pbl/research>.
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tübitak, 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı Usul ve Esasları. (2018), https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/13162/4006-tubitak_bilim_fuarlari_destekleme_programi_usul_ve_esaslari_0.pdf
- Tübitak, 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı Usul ve Esasları. (2018), https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/tubitak_4007_bilim_senlikleri_destekleme_programi_usul_ve_esaslari-279_bk_islenmis_hali_2.pdf
- Türker-Altan, S. (2015). *Araştırmaya dayalı öğrenme yöntemiyle ilkokul öğrencilerinde başarı ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ülküdür, M. A. & Bacanak, A. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri İle Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Hazırlık (Geliştirilme) Boyutunda Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1) , 21-43 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23144/247201>
- Yılmaz, F. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

People need science and technology in their daily lives. Thus, one of the most foundational policies for all countries is encouraging development in science and technology. This importance recognizes and endorses the importance of science courses. Science education is very important in familiarizing people with the world they live in, establishing a strong and healthy society, and interpreting the events around them (Gültekin, 2009).

The goal of science education is to develop people's ability to solve problems that arise in their lives (Karatay, 2012). In the 2017 science education curricula, the ultimate goal of science education is stated as educating people to become science-literate. Science-literate people need to use their scientific research skills to solve the problems they encounter (Camcı, 2008).

Scientific process skills are required for scientific studies, but they also contribute to our ability to find solutions to the problems we encounter in life. Therefore, the development of scientific process skills of students is important for science classes. Teaching activities that are beyond the usual classroom activities are important in the development of students' scientific process skills. One of those activities is science fairs. This study aims to determine the effect of science fairs on students' scientific process skills.

2. METHOD

The study used a quasi-experimental research design. The study group consisted of 88 secondary school students: 44 in the experimental group and 44 in the control group. The "Scientific process skills test" was used to collect data. The test was administered to both groups before the study to determine their scientific process skills. The study lasted 8 weeks. The students in the experimental group prepared and submitted projects for the science fair. In the meantime, the courses were taught per the curriculum to the students in the experiment and control groups. After the experiment group students presented their projects, the students in the experimental and control group took the "Scientific process skills test" one more time.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

The Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data displayed normal distribution. The data displayed normal distribution. Therefore, parametric analysis methods were used in the analysis of the data. Independent samples t-test was used to determine the similarity of scientific process skills at the beginning of the study of the students in the test and control groups. The test results showed that at the beginning of the study the scientific process skills of the two groups were similar. At the end of the study, a significant increase was observed only in the scientific process skills of the experimental group.

This shows that science fairs have a positive effect on the scientific process skills of secondary school students. Some studies support this finding: Çiçek (2008) and Şahin (2012) stated that science fairs increased the motivation of students in the chemistry course. Yavuz, Büyükekşi, and Işık Büyükekşi (2014) also showed that science fairs had a positive impact on the academic achievements of students. Sontay, Anar, and Karamustafaoğlu (2018) revealed that science fairs contributed to the learning of scientific subjects. Soyuçok (2018) concluded that science fairs had an important contribution to finding solutions to the problems encountered and acquiring the characteristics of scientists.

Students learn scientific thinking and develop their mental skills while preparing their projects, and science fairs allow students to develop scientific process skills.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 887 – 907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-811616>

Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim İlkeleri Bağlamında Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi Dersinin Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması*

Organization and Evaluation of the Industrial Control and Malfunction Analysis Course in accordance with Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu's Educational Principles: An Action Research Study

Okay Demir¹ , Kemal Duruhan² 

Geliş Tarihi (Received): 16.10.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 27.05.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde düzenlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde yer alan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 11. sınıflarında öğrenim gören 12 gönüllü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları, öğrenci ürünleri, araştırma günlükleri, öğretmen görüşleri, öğrenci günlükleri ve görüşleri, video kayıtları, gözlem ve öğrenci öz-değerlendirme formlarından oluşan farklı veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı bu süreçte katılımcı gözlemci rolünde araştırmaya dâhil olmuş, uzman görüşlerinden hareketle Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri doğrultusunda hazırlanan eylem planları Elektrik dersi öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan öğrenci ürünleri, ilgili alanların akademisyenleri ile meslek çalışanları tarafından değerlendirilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel çözümlenmelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi temelinde ilgili dersin nasıl düzenlenebileceğine ilişkin uzman görüşleri, alanyazın ve Baltacıoğlu'nun kendi eserleri incelendiğinde öncelikle ilkelerin belirli bir sıra takip ettiği belirlenmiş, bu doğrultuda eylem planları hazırlanmıştır. Süreçte öğrencilerin aktif çalışma basamağında yer aldıkları ve bu doğrultuda oluşturdukları ürünlerin de, uzman görüşleri doğrultusunda, *yaratıcılık, teknik uygunluk, kullanılabilirlik ve amaca uygunluk* ölçütlerine göre yeterli düzeyde olduğu görülmüş, öğrencilerin de uygulamanın kendilerine birçok katkı sağladığı düşüncesinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi, Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri (şahsiyet, muhit, travay, randıman ve inisiyasyon).

&

Abstract: The purpose of this research is to organize and evaluate the Industrial Control and Malfunction Analysis course based on the educational principles by Ismail Hakkı Baltacıoğlu. The study was designed as action research and was carried out with 12 volunteer students studying in the 11th grade of a Vocational and Technical Anatolian High School in the Yeşilyurt district of the Malatya province in the 2016-2017 academic year. The data were collected by using different data collection tools, consisting of lesson plans prepared by the researcher, student portfolios, researcher's diaries, teachers' views, students' diaries, students' views, video recordings, observations, and self-evaluation forms. The researcher was involved as a participant observer in the process, and the action plans prepared in line with Baltacıoğlu's educational principles, based on expert opinions, were implemented by the Electricity course teacher. The student products that emerged were evaluated by academicians and professionals in the field. Descriptive analysis was conducted for the qualitative data. The results showed that when expert opinions, relevant literature, and Baltacıoğlu's works were examined, it was determined that the principles followed a certain order, and action plans were prepared in line with them. During the study, it was seen that the students took part in the active study phase and the products they created were sufficient in terms of creativity, technical suitability, usefulness, and suitability for purpose, and it was determined that the students thought that being a part of the process made many contributions to their development.

Keywords: Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu's Educational System, Baltacıoğlu's educational principles (Personality, Environment, Labor, Performance and Initiation)

Atıf/Cite as: Demir, O., & Duruhan, K. (2022). Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim İlkeleri Bağlamında Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi Dersinin Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 887-907. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-811616>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu doktora tezini içermektedir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Okay Demir, Milli Eğitim Bakanlığı, okay4425@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-3355>

² Prof. Dr. Kemal Duruhan, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kemal.duruhan@inonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5675-4467>

1. GİRİŞ

Çağdaş Türk eğitim tarihi geçmişten günümüze doğru incelendiğinde, kendine özgü fikirleriyle tanınmış pek çok eğitim felsefecisi bulunmaktadır ve bu felsefecilerden biri de İsmayıl Hakkı Baltacıoğludur. Ergün'e (1996) göre Baltacıoğlu'nu diğerlerinden ayıran faktörlerin başında kendi zekâ, yetenek ve ruh yüceliği ile hem Avrupa'yı hem de Osmanlı ve Cumhuriyet devirlerini yaşaması bağlamında yetiştiği ortam gelmektedir. Tozlu'ya (1989) göre de, Tanzimat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet inkılapları gibi, cemiyetin dönüm noktaları sayılabilen, farklı anlayışların en hararetli dönemlerinde yaşayan bir düşünür olan Baltacıoğlu'nun düşünce hayatı, bu yelpazede değişik görünüm almaktadır.

Aytaç'a (1984) göre İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, çağımızda büyük bir hızla ortaya çıkan "eğitim reformu akımının" Türkiye'deki en büyük temsilcisi olup görüşleri başka hiçbir düşünürümüzde görülmeyen derecede derin ve kapsamlıdır. 1900'ler ile 1940'lar arasında hemen her ülkede baş gösteren bu reformcu akımların geleneksel eğitimi kökünden değiştirmek, çağa uygun yeni eğitim modelleri ile "yeni adam"ı yaratmak gibi ortak amaçları olup bu reformcu eğitimcilerin temel özellikleri Baltacıoğlu'nda da görülmektedir (Aytaç, 1984).

Eğitimi, hayat için en önemli sermaye olarak gören Baltacıoğlu'na göre, bizdeki eğitim ve öğretimin amacı "uslu, hafızası kuvvetli adamlar" yetiştirmektir. Ona göre, insanların hayatındaki başarı, öncelikle bildiklerinin, zekâlarının değil; teşebbüs, azim, dayanıklılık, cesaret ve gözü peklik gibi ahlaki vasıflarının, yani karakterlerinin ürünüdür (Baltacıoğlu, 1995). 1912 yılında yayınlanan Talim ve Terbiye'de İnkılap adlı eserinde eğitimi, "hayata hazırlık" olarak nitelendiren Baltacıoğlu sonraki yıllarda yazdığı eserlerinde bu görüşü değiştirip, eğitimi "bizzat hayatın kendisi" olarak açıklamaktadır. Yalnız programlar, kitaplar üzerinde oynayan, fakat disiplini, öğretim metotlarını değiştirmeyen bir düzenlemeyi ciddi bulmamakta, böyle bir düzenin karakterin oluşumuna hizmet etmediğini düşünmektedir (Baltacıoğlu, 1995).

"İçtimai Mektep" adını taşıyan Baltacıoğlu'nun orijinal eğitim anlayışı, uzun bir zaman dilimi içerisinde şekillenmiştir. Bu eğitim sistemi tümüyle ele alınıp incelendiğinde görülür ki Baltacıoğlu'nun eğitim hakkındaki görüşleri "inkılapla" başlayıp "ihtilalle" sona eren bir seyir takip etmektedir (Akar, 1994).

Baltacıoğlu, İçtimai Mektep anlayışına vücut veren pedagoji prensiplerini beş grupta toplayıp kısaca şu şekilde açıklamaktadır (Baltacıoğlu, 1938a:5-6):

- 1- Terbiyenin gayesi sosyal şahsiyetin teşekkülüdür. Bunu "şahsiyet prensibi" olarak ifade etmektedir.
- 2- Terbiyenin muhiti gerçek âlemdir (tabiat, sosyete). Bunu "muhit prensibi" ifade etmektedir.
- 3- Terbiyenin vasıtası sosyal travaydır. Bunu "travay" prensibi ifade etmektedir.
- 4- Terbiyenin eseri sosyal randımandır. Bunu "randıman" prensibi ifade etmektedir.
- 5- Terbiye bir inisiyasyondur. Bunu "inisiyasyon" prensibi ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, çağının önünde koşan bir aydın olarak nitelenebilecek (Güngör, 2008) Baltacıoğlu'nun görüşleri incelendiğinde, Türk eğitiminin gelişimine ışık tutan (Giorgetti, 2008) ve ilkelerinin bütünü göz önüne alındığında özgün sayılabilecek bir eğitim bilimci olduğu söylenebilir. Eğitime bakışı genel olarak incelendiğinde, eğitimin genel ve özel olarak ayrımlaştırılmasına karşı çıkararak meslek eğitiminin üzerinde önemle durduğu görülmektedir.

Günümüze gelirse, çeşitli ülkelerde mesleki ve teknik eğitim uygulamaları incelendiğinde bu eğitimlerin, kamu ve özel sektör tarafından verildiği görülmektedir. Ülkemizde ise mesleki ve teknik eğitimin artık kamu kurumlarının yanında özel mesleki eğitim kurumlarında da yapılmaya ve çeşitlenmeye başladığı görülmektedir [Mesleki Teknik Eğitim Geliştirme Merkezi (METGEM), 2013]. Gelişmiş ülkelerin mesleki ve teknik eğitimleri incelendiğinde, bu eğitimde bireylerin teknolojiyi anlayıp kullanabilecek temel becerilere, iletişim ve problem çözme becerilerine ve iş birliği içinde çalışabilecek disipline sahip olmasına önem verdikleri görülmektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013). Mesleki ve teknik eğitimin doğası gereği

uygulama ve teoriyi bir arada bulundurması, bilgi, beceri ve yetkinliklere dayalı olarak yapılandırılması gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Talep eden herkesin yeni beceriler edinebilmesinin ve meslekler arasında geçişlerin sağlanması, yenilikçiliğin ve girişimciliğin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması, mesleğe uyum yeteneğinin kazandırılması ancak güçlü bir mesleki ve teknik eğitim sistemi ile mümkündür. Türkiye'nin çeşitli endekslerdeki sıralaması incelendiğinde, gelişmekte olan ülkeler içerisinde değerlendirilen Türkiye'nin yenilik endeksi sıralamasında orta sıralarda yer aldığı görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimin özgün ve çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda düzenlenmesinin gereği ortadadır. Bu, eğitim felsefemiz açısından aynı zamanda genel bir problem de oluşturmaktadır.

Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerini yansıtan birçok çalışma (Akar, 1994; Aytaç, 1984; Çelik, 2001; Çelik, 2010; Giorgetti, 2008; Güngör, 2008; Işık, 1997; Keyifli, 1989; Maden, 2011; şen, 2008; Tan, 2008) bulunmasına rağmen bu çalışmaların genel itibariyle teorik düzeyde kaldığı, uygulamaya yansıtılmadığı görülmektedir. "Yabancı ülkelerdeki diğer eğitim düşünürlerinin sistemleri ile mukayese edildiğinde daha derin ve kapsamlı bir sistem" (Aytaç, 1984:245) öneren Baltacıoğlu'nun görüşlerinin uygulama sahasına yansıtılması ve özellikle mesleki ve teknik lise programlarının İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi bağlamında düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada uygulama alanı olarak seçilen elektrik elektronik teknolojisi alanında yer alan Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin, Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri bağlamında düzenlenmesi ve uygulamanın değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri doğrultusunda, elektrik elektronik teknolojisi alanında yer alan Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersi nasıl düzenlenebilir?
2. Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde düzenlenen Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersi uygulamalarında;
 - a. Öğrencilerin, aktif/yaratıcı çalışma sürecine katılma durumları nasıldır?
 - b. Öğrenciler, aktif/yaratıcı çalışma süreci içinde geliştirdikleri araç ve gereçleri çalıştırıp bu araç ve gereçlerin olası arızalarını giderebilecekler midir?
3. Öğrencilerin, Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi temelinde düzenlenen Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Elektrik elektronik teknolojisi alanına ait Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde düzenlenmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, nitel yaklaşım içerisinde düşünöleebilecek eylem araştırmasının türlerinden "teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması" kullanılmıştır. Eylem araştırması, araştırılan durumun içinde bulunan, bu durumla doğrudan ilgili kişiler tarafından yapılmaktadır. Ancak bu durum, eylem araştırmasının bireysel bir durum olduğu anlamına gelmez, aksine bir proje ekibinin ya da bir grubun, çözüm üretilmesi, bulguların değerlendirilmesi, sonuçların yorumlanması gibi aşamalarda desteğinin alınması araştırmanın daha başarılı olmasını sağlayabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Eylem araştırmasında uygulamalar, uygulayıcının bizzat kendisi tarafından yürütölebileceği gibi dışarıdan bir araştırmacı tarafından da yapılabilmektedir. Bu süreçte araştırmacı ve uygulayıcı arasında çift yönlü etkileşim söz konusudur. Uygulayıcıların uygulamalarını araştırma konusu yaparak katkıda

buldukları gibi, katılımcı gözlemci konumundaki araştırmacılar da süreçte uygulayıcıyla işbirliği yaparak, uzmanlık alanları doğrultusunda uygulamaya katkıda bulunmaktadır (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında ise temel hedef, kuramsal çerçevesi olan bilginin uygulamadaki yansımalarını test etmek ya da değerlendirmektir. Bu duruma göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır (Berg ve Lune, 2015: 297; Holter & Schwartz-Barcott, 1993:301; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 296). Bu araştırmada, araştırmacı işbirlikçi, kolaylaştırıcı ve katılımcı gözlemci olarak yer alırken uygulayıcı, araştırmacıdan elde ettiği bilgileri öğrencilere ulaştırmaktadır.

2.1.1.Eylem Araştırması Süreci

Alanyazın incelendiğinde, eylem araştırmalarının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde aşamalandırıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın süreci, Mills'in (2003) eylem araştırmasının diyalektik döngüsü temel alınarak biçimlendirilmiştir. Mills'e (2003) göre ise, eylem araştırması döngüsü; odak alanın tanımlanması, veri toplanması, verilerin analizi-yorumlanması ve bir eylem planının geliştirilmesi olmak üzere dört aşamada ele alınmalıdır.

a. Araştırmanın odak alanını belirleme: Alanyazın incelendiğinde, Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımına ilişkin onlarca çalışmanın olduğu, bu çalışmaların Baltacıoğlu'nun eğitim sistemini tanıttığı, ancak uygulamaya dönük herhangi bir adımın atılmadığı görülmüştür. Bu derece dikkat çeken görüşleri olan bir düşünürün eğitim sisteminin uygulamaya yansıtılmaması bir eksiklik olarak algılanmış ve bu eksikliğin giderilmesiyle, var olan eğitim yaklaşımlarından farklı olarak saha çalışmalarında belirgin bir iyileşmenin olacağı düşünülmüştür. Baltacıoğlu'nun "yalancı bir klişe" (Baltacıoğlu, 1938a) olarak nitelendirdiği genel eğitimin aksine, mesleki ve teknik eğitimi öncelediği gerçeğinden hareketle kuramsal bağlamda mesleki ve teknik eğitimdeki uygulama ve görüşlere yönelik bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramayı daraltıp çalışılabilecek özel bir alana indirgemede, araştırmacının işbirliği ve uyum içinde çalışabileceği elektrik branşında bir öğretmenin önemli katkıları olmuştur. Elektrik-elektronik teknolojisi odak alanı belirlenerek yapılan alanyazın taramasında ulaşılabilen çalışmalara bakıldığında (Altaş, 2012; Ezberci, Kurnaz ve Bayri, 2015; Gürlek, 2010; Karadeniz, 2008; Uçar ve Özerbaş, 2013) genel itibarıyla geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin mesleki ve teknik eğitime uyarlanmasında birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu araştırmalardan hareketle alanda çeşitli iyileştirmelerin yapılması gerektiği söylenebilir. Bu durumu sahadaki uygulamalarla teyit etmek amacıyla, araştırmacı, uygulama öncesinde mevcut ortamı ve sınıf içi uygulamaları anlamak amacıyla sınıf ortamında gözlemler yapmıştır. Bu amaçla araştırmacı branş öğretmeninin müsait ders günlerini dikkate alarak 21.11.2016 ve 25.11.2016 tarihleri arasında Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersini toplam 10 ders saati gözlemleyebilmiştir. Öğrencilerin araştırmacıya alışabilmesi amacıyla dersler video kayıt olmaksızın sadece alan notları tutularak gözlenmiştir. Bu gözlemlerde sınıf ortamına, öğrenci-öğretmen etkileşimine, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere bakılmış ve bunlarla ilgili bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce, Elektrik Dersi öğretmenin karşılaştığı sorunları ve kullandığı yöntemleri belirlemek amacıyla, Elektrik Dersi öğretmeniyle belirlenen tarih (26.11.2016) ve yerde (Elektrik Laboratuvarı) ses kayıt cihazı kullanarak 45 dakikalık bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmede Elektrik Dersi öğretmeni, liseye geçiş sınavında kalifiye öğrencilerin meslek liselerine gelmemesinin yarattığı olumsuzlukları, Meslek Lisesi müfredatının güncel konuları kapsamamasını, okul ve ekonomik yaşam arasındaki uçurumu vurgulamış; uygulamalarında en çok anlatım, gösteri, yaptırma yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Tüm bu gözlem ve görüşme verilerinden hareketle, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, Şehit Gökhan Ertan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. sınıflarında Elektrik Elektronik Teknolojisi alanına ait Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinde Baltacıoğlu'nun eğitim sisteminin temeli olan beş ilkesinin uygulanmaması,

Elektrik Dersi öğretmeninin uygulamalarında sorunlar yaşadığını belirtmesi araştırmanın odak alanının belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu noktadan hareketle, Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde yapılacak bir uygulamanın etkilerini, sonuçlarını ve genel işleyişini görebilmek amacıyla araştırmanın, eylem araştırması olarak desenlenmesine karar verilmiştir. Johnson (2015)'a göre de eylem araştırmalarında çalışma alanını belirlerken ve ilgili çözümleri gözden geçirirken kullanılabilir yaklaşımlardan biri, herhangi bir öğretme-öğrenme stratejisinin değerlendirilmesi ya da çalışılması olabilmektedir.

b. Veri Toplama: Eylem araştırmalarında verilerin nasıl toplanacağı araştırmacının seçimidir ve genellikle paydaşların sınırlılıklarına ya da problem ve ortamın durumuna bağlıdır (Berg ve Lune, 2015). Eylem araştırması sistematik bir süreç olup çeşitli veri toplama teknikleri işe koşulabilir. Bunlar; kayıt defteri ya da araştırma günlüğü, gözlemler, kontrol listeleri, toplantı ve görüşmeler, video ve ses kayıtları, veri düzenleme çizelgeleri, planlar, ürünler: öğrencilerin ürünleri veya performansları, sanat, arşiv verileri, anketler, tutum ve düzey belirleme ölçekleri, çevrimiçi ortamlar ve sınıf günlükleri vs.dir (Johnson, 2015; Koshy, 2005; McNiff ve Whitehead, 2002). Bu noktadan hareketle, araştırma sürecinde uygulamaya başlamadan önce çalışma ortamını tasvir etmek, uygulama sürecinde Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımını değerlendirmek, öğrencilerdeki değişimi ortaya koyabilmek amacıyla hangi tür verilere gereksinim olduğu sorularına odaklanılarak verilerin nasıl toplanacağı düşünölmüştür. Uygulama sürecinde öğrenciler, her ne kadar video kamera çekimlerinin kendileri için bir sorun olmayacağını belirtmiş olsalar da, uzun süren video çekimlerinin öğrencilerin dikkatlerini dağıttığı ve doğal davranmalarını engellediği fark edildiğinden, geçerlik komitesine danışılarak kısa süreli çekimler yapılmıştır. Tüm bu kayıtlar da araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri, gözlem formları, öğretmen görüşleri, öğrenci günlükleri ve görüşleri ile desteklenmiştir. Uygulamalar, ders planları ve bu doğrultuda öğrenciler tarafından ortaya konulan ürünler ve araştırmacının gözlemleri alan uzmanlarının katıldığı geçerlik toplantılarında gözden geçirilmiştir. Yöneltilen eleştirilerden hareketle eylem planlarında kısmi değişiklikler yapılmıştır.

c. Verilerin analizi ve yorumlama: Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik göstermektedir. Bir başka anlatımla analiz, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütölmür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Toplanan verilerin analizi, araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alanyazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin önerileri ortaya koyar (Yıldırım ve şimşek, 2011:303). Haftalık olarak toplanan veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiş, geçerlik komitesi toplantılarında yapılan eleştiri ve önerilerden yola çıkılarak çözüm önerileri ele alınmıştır. İlerleyen bölümlerde, yapılan analizlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almıştır.

d. Bir eylem planı geliştirmek: Toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da sürece ilişkin bir çözüm planı geliştirmesine ilişkindir. Uygulama sürecinde probleme neden olan etkenleri belirlemiş olan araştırmacı veya uygulayıcı bu etkenleri ortadan kaldırma veya yeniden biçimlendirmeye yönelik önlemleri belirler ve bunları sürece yayılmış, sistematik bir plan içine yerleştirir. Bu anlamda eylem ve uygulama planı geliştirme, eylem araştırmasının ayrılmaz parçalarıdır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu araştırmada da haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak, uygulamanın etkileri incelenmiş ve bu doğrultuda ileriye dönük eylem planlarına bir takım eklemeler yapılmıştır. Araştırmanın doğası gereği, süreçte hangi değişikliklere ihtiyaç olduğundan yola çıkılarak uygulamanın geliştirilmesine çalışılmıştır. Dersin esas yürütücüsü olan Elektrik Dersi öğretmenine okuyup incelemesi amacıyla, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerini içeren kitaplar verilmiş, öğretmenin Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımına aşına olması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin de İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımı hakkında genel itibariyle bilgilenebilmeleri, uygulama boyunca sürece olan işleyişe alışabilmeleri ve sonraki eylem planlarını şekillendirebilmek amacıyla 5 gün süren bir pilot

uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımına ilişkin kapsamlı bir sunum gerçekleştirildikten sonra, "okul güvenliği" üzerine bir problem senaryosundan hareketle öğrenciler gruplara ayrılmış, tartışma, araştırma, gezi ve inceleme aşamalarından geçerek taslak çizimlerini ortaya koymuşlardır. Pilot uygulama sonucunda, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların süreçten keyif aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, görevlerini gerçekleştirirken eğlendiklerini ve bu süreçte hedeflenenleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu pilot uygulama sonunda, süre sınırlılığı göz önüne alınarak, öğrencilerden bu taslak çizimlerini kullanılabilir ürünlere dönüştürmeleri beklenmemiş; fakat öğrencilere, asıl uygulamalar neticesinde yeni ürünler ortaya koyma zorunluluğu belirtilmiştir. Elektrik dersi öğretmenine göre de, öğrenciler bazı zorluklar yaşasalar da üzerlerine düşen görevleri gerçekleştirirken süreçten zevk almışlar ve sorumluluklarını yerine getirmişlerdir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Eylem araştırmalarında problemle doğrudan ilgili, özel tanımlı, kasıtlı bir grupta çalışıldığı için genellikle evren ve örneklem aynıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin 11. sınıf öğrencisi olma ve gönüllülük, temel ölçütlerdir. Uygulama, okulların tatil olduğu yaz döneminde yapılacağından gönüllü katılım önemli görülmüştür. Elektrik elektronik branşında çalışan öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin 11. ve 12. sınıflarda yer aldığı, ancak 12. sınıf öğrencilerinin stajları dolayısıyla beklenen katılımı gösteremeyebilecekleri uyarısı dikkate alınarak 11. Sınıf öğrencileri seçilmiştir. Katılımcılar, Malatya ili Yeşilyurt ilçesine bağlı Şehit Gökhan Ertan Anadolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim döneminde 11. sınıfta öğrenim görmüş gönüllü 12 öğrenci, Elektrik Dersi öğretmeni ve araştırmacıdır.

Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştiği okulun 11. Sınıfını tamamlayan öğrenciler katılmıştır. Araştırma, öncelikle 15 gönüllü öğrenci ile sınırlı tutulmak istenmiş; ancak sonrasında 3 öğrencinin mazeret bildirmesi üzerine 12 öğrenci ile süreç yürütülmüştür. Uygulama öncesinde Elektrik Dersi öğretmeni ile öğrenciler üzerine yapılan görüşmede, öğrencilerin genel itibarıyla dersleriyle ilgili olumlu tutumlara sahip olduğu, çalışmayı yarıda bırakmayacakları belirtilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin tümü erkek olup 5'i 18, 7'si 17 yaşındadır.

Elektrik Dersi öğretmeni: Erkek olan Elektrik Dersi öğretmeni evli ve 42 yaşındadır. Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik Öğretmenliği Bölümü 1998 yılı mezunudur. 4 yıl Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ARGE birimindeki görevi, 14 yıl da Elektrik öğretmenliği olmak üzere toplam 8 yıl mesleki kıdemi bulunmaktadır.

Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin yürütülmesinden Elektrik Dersi öğretmeni sorumlu tutulmuş, temel görevleri olarak öğrenci çalışmalarını ve deneylerini teknik bakımdan incelemiş ve öğrencilere rehberlik etmiştir.

Esasında Baltacıoğlu, öğretmenlerin hem teknik hem de pedagoji bakımından yetişmiş olmasını önemli bulmaktadır; ancak bu durumun, geleneksel düzende oldukça zor olduğunu da eklemektedir. Böylelikle Baltacıoğlu'na göre tek çare, eğitimi, işe yabancı olmayan eğitimcilerin nezareti altına koymak ve atölyelerde iş hocasını eğitim hocasıyla birlikte kullanmaktır (Baltacıoğlu, 1932:199).

Araştırmacı: Nitel araştırmalarda araştırmacılar, bilgi toplama sürecinin doğal bir boyutu hâline gelebildiğinden araştırmacıların kendi gözlemleri ve yorumları, araştırma sürecini etkileyen önemli etkenlerden biri olarak görülebilmektedir. Bu esneklikten dolayı araştırmacının araştırmadaki rolü açık bir biçimde belirlenmeli ve açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Berg ve Lune'e (2015) göre, eylem araştırmacısının rollerinden biri, araştırma boyunca katılımcıların ihtiyaç duyması hâlinde uzman görüşü sağlamak ve yerel uygulayıcılar ve paydaşlarla işbirliği yapmaktır.

Bu araştırmada araştırmacı öncelikle uygulama öncesinde Elektrik Dersi öğretmeninin gerçekteşirdiği Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi derslerine ve öğrencilerin derslere yaklaşımına ilişkin gözlemlerde bulunmuş, bu gözlemleri not tutarak kayıt altına almıştır.

Süreçte, uzman görüşleri neticesinde ortaya çıkan eylem planları araştırmacı tarafından uygulayıcıya (Elektrik Dersi öğretmeni) verilmiş, sonrasında araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış, geçerlik komitesi toplantıları sonucunda uygulamaya dönük uzman görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan öneriler uygulayıcıya iletilerek süreçte değişikliklere gidilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı temelde, katılımcı gözlemci rolündedir. Katılımcı gözlemci, faaliyetlerde hiçbir rol almayan, ancak araştırmacı olduğu katılımcılar tarafından bilinen bir kişidir. Gözlemci, gözlem yapılan ortamda bulunur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Merriam'a (2013:118) göre ise, "katılımcı gözlemlerde araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir ve grubun katılımcısı olmak bilgi toplayıcılık rolünden sonra gelir".

Uygulama sonrasında araştırmacı, çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık olarak düzenlemiştir. Bu veri setinde, video kamera görüntülerinin çözümlemeleri, araştırmacı günlüğu, öğrenci günlükleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve öğrenci ürünleri yer almıştır. Bulguların sunulmasında ve değerlendirilmesinde öznel yorumlamalardan kaçınabilmek için araştırmacı, verileri tekrar tekrar gözden geçirmiş, bir başka araştırmacının da verileri inceleyerek yaptığı değerlendirmeleri dikkate almıştır.

Geçerlik komitesi: Eylem araştırmalarında veri toplama süreci uzun ve zor olduğundan araştırmacı ile işbirliği içinde çalışabilecek "eleştirel arkadaşlara" ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de olumlu yönde etkileyen bu uzman grup / eleştirel arkadaşlar, profesörler, eğitim kurumlarının liderleri, yöneticiler, eğitim danışmanları, denetçiler ve meslektaşlardan oluşabilir (Sagor, 1992:46).

Araştırmanın uygulama süreci boyunca, verileri kontrol etmede, uygulamadaki aksaklıklara dikkat çekmede, çıktıları değerlendirmede, yeni öneriler ve farklı bakış açılarıyla katkıda bulunmada, oluşturulan geçerlik komitesinin değerlendirmeleri, tavsiyeleri yol gösterici olmuştur.

Haftalık olarak toplanan geçerlik komitelerinde araştırmacının danışmanı, teknik konularda görüş ve öneri desteği sağlamak amacıyla bir elektrik mühendisi ve çalışmayı dışarıdan takip eden bir Elektrik Dersi öğretmeni bulunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı okulda gerçekteşen bu toplantılarda araştırmacı, o haftanın uygulamalarını, öğrenci çalışmalarını, ders planlarını ve video kayıtlarını hazır bulundurmuş, komite tarafından bu veriler işığında öneride bulunulmuştur. Bu öneriler araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiş, izleyen uygulamalarda önerilere uyulmasına özen gösterilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Belirlenen araştırma soruları doğrultusunda, eylem araştırmacısı problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplar. Toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini teyit etmekte yarar vardır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Alanyazında eylem araştırmalarında kullanılabilir veri toplama teknikleri genel itibariyle günlükler, gözlemler, kontrol listeleri, toplantı ve görüşmeler, video ve ses kayıtları, planlar, ürünler şeklinde belirtilmektedir (Johnson, 2015; Koshy, 2005; McNiff ve Whitehead, 2002; Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırma soruları doğrultusunda veriler, Elektrik Dersi öğretmeni, araştırmacı, öğrenciler, geçerlik komitesinden gelen değerlendirmeler ve farklı veri kaynaklarından toplanmıştır. Veri kaynakları ve veri toplama teknikleriyle bağlantılı olarak veriler, Elektrik Dersi öğretmeninden gözlem, görüşme ve video

kaydı ile, öğrencilerden gözlem, görüşme ve ürünler ile, geçerlik komitesinden değerlendirme notları ile toplanmış, araştırmacının ise gözlem ve araştırma günlüğü temel alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi ile betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu araştırmada veri analiz sürecini daha anlaşılır kılmak adına, Strauss ve Corbin'in (1990) betimsel ve içerik analizi olarak önerdiği iki farklı yaklaşımdan biri olan betimsel analiz kullanılmıştır (Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2011:223). Betimsel analiz, araştırmacının kavramsal yapısının açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda tercih edilmektedir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, önceden tasarlanan temalara göre düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da ortaya konabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Araştırmada betimsel çözümlenmenin kullanılmasının temel sebebi, öncelikle araştırmacının kuramsal çerçevesinin belirli olması ve bu kuramsal çerçeveye dayanılarak bir eğitim sisteminin uygulamadaki yansımalarının incelenmek istenmesidir. Bu bağlamda Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim prensiplerinin uygulanabilirliği incelenmiştir.

Bu araştırmada çözümlenme süreci, aşağıdaki betimsel çözümlenme aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224):

1. *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma*: Araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, ilgili kavramsal yapı göz önünde bulundurularak analiz için, gözlem ve görüşmelerde yer alan boyutlardan hareketle bir çerçeve oluşturulmuştur.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi*: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre veriler gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş, anlamlı bir biçimde bir araya gelen veriler belirlenmiştir. Temaya yerleştirmede, yerleştirmenin doğruluğunu sağlamak amacıyla, daha önce güvenilirlik çalışmalarında bulunmuş bir uzman ile araştırmacı arasında, "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" bakılmış, Miles ve Huberman (1994) "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" formülü kullanılarak yapılan değerlendirmede kodlamaların güvenilirliği %91 olarak bulunmuştur.

3. *Bulguların tanımlanması*: Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gereken yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4. *Bulguların yorumlanması*: Bu aşamada, tanımlanan bulguların açıklanması ve alanyazın ile neden-sonuç bağlamında ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Öğrenci çalışma dosyaları ve ürünlerin değerlendirilmesinde ise, dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

2.5. Araştırmacının 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: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29/06/2016

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2016/5-1

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersi nasıl düzenlenebilir?" sorusuna yanıt aramak için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Başta Baltacıoğlu'nun, eğitimle ilgili yazdığı tüm kitapları ve ulaşılabilen makaleleri olmak üzere, eğitim görüşlerini irdeleyen yayınlar da incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan ders planları, Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine çalışmaları olan yedi uzman akademisyenin görüşüne sunulmuş, gelen öneriler işığında planlara son şekli verilmiştir.

Bakanlığın, Elektrik Teknolojisi alanındaki eğitim modülleri incelendiğinde, yeterlik temelinde bir genel amacın olduğu ve bu genel amaçtan hareketle modülün ayrıntılı amaçlarının belirlendiği, amaçların genel itibariyle uygulama basamağında olduğu, eğitim-öğretim ortamlarının mümkün olduğu kadar çeşitlendiği, öğrencilerin kullanabileceği tüm araç ve gereçlerin önceden belirlendiği, eğitimin sürelerle sınırlandığı ve ölçme-değerlendirme basamağında geleneksel yöntemlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Baltacıoğlu'na (1930) göre, eğitimin amacı şahsiyetin oluşturulması ise, bilimsel temelli bir eğitimin amacı da bilimsel bir şahsiyetin oluşturulmasıdır. Okul, meslektaşları birer gaye olarak ele almalıdır. Örneğin eski pedagoji sistemlerinde olduğu gibi "sanat terbiyesi" diyecek yerde, ressam terbiyesi, heykeltıraş terbiyesi, tezyinatçı (bir yerin ya da eşyanın güzelleştirilmesi için uğraşan sanatçı) terbiyesi, mobilyacı terbiyesi, tasarımcı terbiyesi vs. denmelidir (Baltacıoğlu, 1938a). Bu bakımdan, elektrik-elektronik teknolojisi alanında yapılan eğitimin amacı da bu alanda çalışan bir şahsiyetin (elektrik-elektronik mühendisi veya teknisyeni) meydana getirilmesidir. Elbette henüz ortaöğretimde okuyan bir öğrenciden tam manası ile bir mühendis ve teknisyen kısa sürede yetişmeyecektir; ancak Baltacıoğlu'na (1930,1938a) göre öğrencileri, bir mühendisin/teknisyenin yapmış olduğu bilimsel faaliyetlere bir dereceye kadar başlatmak, alıştırmak ve öğrencilerin o yoldan ilerlemelerini sağlamak gerekmektedir. Öğrenciler bir elektrik-elektronik mühendisinin/teknisyenin yaptığı işlere benzer işlerle meşgul olacaktır. Elbette ki bu işler, bilim ve gerçek dışı, yalancı işler olmayacaktır.

Bir elektrik-elektronik mühendisinin/teknisyenin çalışma hayatı ile öğrencinin faaliyetlerini birbirine yaklaştırmak önemli görülmektedir. Baltacıoğlu'na göre birey, gerçek bir millî topluluğun, gerçek milli bir grubun üyesi olacak gerçek bir üyenin gerçek faaliyetleriyle işbirliği, iş bölümü ve sorumluluk bilinciyle çalışacaktır. Böylece milli kişiliğin oluşumuna katkı söz konusu olacaktır (Baltacıoğlu, 1938a). Bunun yanında, Baltacıoğlu, okulun her kültürü veremeyeceğini de düşünmektedir. Ona göre, okulun en büyük rolü eğitimde teknik kişiliği yaratmasında olabilir; ancak okul da her tekniği tam olarak öğretmez. Zaten okullar her tekniği öğretmek için açılmış da değildir, yalnız öğretebileceklerini öğretmek, verebileceklerini verebilmek için açılmıştır. İlk, orta, yüksekokul ve üniversiteler her bilgiyi veremez, yalnız birtakım bilgiler verebilir (Baltacıoğlu, 1964). Bu bakımdan öğrencilerin toplumda yer alan milli ve mesleki şahsiyetlerin yaptığı gerçek işlerle meşgul olmaları önemli görülmüş, işbirliği ve sorumluluk bilinciyle gerçek tekniklerle çalışmaları sağlanmıştır. Böylece Baltacıoğlu'nun eğitim sisteminin temel ilkelerinden ilki olan "şahsiyet" ilkesi, uygulamaya yön vermesi bakımından bu şekilde ortaya konulmuştur.

Baltacıoğlu'na (1938a) göre, faaliyetlerin yapılacağı muhitin; sağlığa uygun, ahlaki, hukuki, ilmî, terbiyevi, artistik cinsten sosyal yahut fiziki bir muhit olması ve okulda var edilmesi gerekmektedir. Öğretmenin ilk işi okulda çalışma, öğrenme, teknikler elde etme ihtiraslarını uyandıracak gerçek faaliyet muhiti kurmaktır (Baltacıoğlu, 1938a). Bu noktada Baltacıoğlu (1930, 1942) öğrencilerin doğrudan doğruya faaliyette bulunabilmeleri için okulda müstakil bir tecrübe laboratuvarının kurulmasını öncelikli görmekte, şayet hâli hazırda böyle bir laboratuvar yoksa okulun uygun bir sınıfının bu işe ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Elbette böyle bir laboratuvarın olması yetmemekte, mümkün olduğu kadar ilgili araç ve gereçlerle donatılması da gerekmektedir. Uygulamanın yapılacağı okulda müstakil bir "elektrik/elektronik

ve ölçme laboratuvarı” bulunmaktadır, ancak yeteri kadar araç ve gereç olmadığı belirlendiğinden bu sorunu ortadan kaldırmak için, ihtiyaç duyulan malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımında muhitin sadece okulla sınırlanamayacağı açıktır. Öğrenciler bütün deneme ve uygulamalarını “elektrik/elektronik ve ölçme laboratuvarı”nda yapmakla birlikte; fiziki, teknik ve ekonomik şartlara uygun olarak gerçek çevrelerde de (işletmeler, fabrikalar, bahçeler vs.) gözlem ve görüşmelerde bulunmuştur.

Öğrencilere farklı eğitim çevreleri oluşturmak yetmemekte, bu çevreler içinde yetişecek olanların çevre yaşayışına aktif olarak katılmaları da gerekmektedir (Baltacıoğlu, 1964). Baltacıoğlu'na (1930) göre, hayatın ihtiyaçlarından kaynaklanan şeyleri görmek, düşünmek, anlamak ve yapmak durumu söz konusudur ve bu noktada yapılacak olan faaliyet, hakiki bir faaliyetten ve toplumdaki karşılığında ayrılmaz. Öğrenciler, hayatın gerçek ihtiyaç ve problemlerinden esinlenilerek oluşturulan problem senaryolarından yola çıkarak faaliyetlerini doğrudan doğruya kendileri yapacaktır. Bununla birlikte Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımında bilim, sosyal/toplumsal bir müessese olarak görüldüğünden, tamamen bireysel çalışan bir öğrencinin bilimsel üretim yapamayacağı düşünülmekte ve öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını beklenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin bireysel araştırmalar yapmakla birlikte temelde, oluşturulan gruplarla işbirliği içinde çalışmalarını sağlanmıştır. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin bilimsel tekniği kazanmalarında “yardımcı” rolünü üstlenmiştir.

Baltacıoğlu'na (1930) göre teknik sistemin esası, öğrencilere, ilgili konuyla bağlantılı olarak modern sanayide kullanılan araç, gereç ve teknolojilerin nasıl kullanılabileceğinin öğretilmesidir. Belirli teknik kuralları taşıması kaydıyla, öğrenciler tarafından yapılması mümkün bir numuneler takımı oluşturulabilir (Baltacıoğlu, 1930). Öğrencilerde bilimsel travay (çalışma) ve teknik bilinci uyanabilmesi için okulda kazandırılacak tecrübeler küçük ve mütevazı tecrübeler olmalı, ancak travay ve teknik bakımından mutlaka gerçek ve yaratıcı tecrübeler olmalıdır (Baltacıoğlu, 1938a). Dolayısıyla bu araştırmada, öğrencilerin çalışmanın gerektirdiği teknikleri kullanabilmeleri ve üretimde bulunabilmeleri önemli görülmüştür. Ancak Baltacıoğlu'na göre travay ilkesini tam uygulamak için bu kadarı da yetmemekte, daha ileri giderek öğrenciye derinlemesine araştırma yaptırmak da gereklidir. Çünkü bilim, ancak bilim yapılarak öğrenilebilir. Öğrenci bir bilim adamı gibi türlü kuruntular, hayaller, hipotezlerle çalışmalı, yepyeni keşiflerde bulunmak isteyen bir bilim adamı gibi durmayı araştırmalıdır. Elbette başlangıçta bir hayli emeklemeler, bocalamalar olacaktır; ancak öğrenci bu yolda ilerleye ilerleye günün birinde bilgin kişiliğini kazanacaktır (Baltacıoğlu, 1964). Bu doğrultuda öğrenciler her çalışmanın gereği olarak hem bireysel hem de grup olarak araştırma yapmaya yönlendirilmiştir. Bütün öğrencilerin, sosyal yaşamlarında internete erişim olanağı olmayabileceği düşünüldüğünden, internet araştırması yapmayı tercih edebilme durumları düşünülerek, okulda bulunan bilgisayarlar laboratuvar ortamına getirilmiş, bilgisayarların internet bağlantısı yapılarak erişime açılmaları sağlanmıştır.

Gerçek bir faaliyet muhiti içinde, gerçek bir teknikle, gerçek bir travay elde edilmektedir ve bu travayın da sonucu yine gerçek bir randıman olmalıdır. Randıman prensibine göre, öğrencinin yapacağı bütün işler onun hayatının ihtiyaçlarından alınmış konulardan olmalı ve bu konulardan hareketle yapılan çalışmalar her günki ihtiyaçlar için kullanılmalıdır. Örneğin bir masa, bir sandalye, bir kızak, bir pervane vs. gerçek randımanlardır (Baltacıoğlu, 1938a). Bu kapsamda, öğrencilerin verilen problem senaryoları doğrultusunda gerçek ürünler tasarlamaları, bu ürünleri çalıştırmaları, ürünlerin olası arızalarını gidermeleri sağlanmış ve öğrencilerin mümkün olduğu kadarıyla oluşturdukları bu ürünleri kullanmaları teşvik edilmiştir.

Okulları gerçek hayatın görevlerine hazırlamak için okulda yaptırılacak gerçek faaliyetlerin derecesini de kararlaştırmak gerekmektedir. Baltacıoğlu'na (1938a) göre, okulda yapılacak faaliyetlerin hem gerçek hayatta karşılıklarının hem de çocukların seviyelerine göre olması gerekmektedir. Çocuğu sosyal cinsten faaliyetlere hazırlayan bu faaliyetler “inisiyasyon”dur. Türkçe dersinde gerçek olaylardan yola çıkılarak yazdırılacak küçük kompozisyonlar, marangozlukta diş açmak, bahçivanlıkta toprak bellemek, arıcılıkta kümes kurmak, küçük bir radyo makinesi kurmak örnek olarak verilebilir (Baltacıoğlu, 1938a). Bu

araştırmada, öğrencilerden verilen problem senaryoları doğrultusunda temel elektrik devreleri oluşturmaları, bu devrelerden yola çıkarak elektronik cihazlar üretmeleri, bu cihazları çalıştırıp olası arızalarını giderebilmeleri amaçlanmıştır. Zira Baltacıoğlu (1938a:211)'na göre, elektrikçilik faaliyetinin inisiyasyonu olarak öğrenciler, en azından elektrik alt yapısı oluşturabilmelidir. Bu kapsamda öğrencilerin çalışır devreler oluşturmaları beklenmiş, alanında uzman bir grubun nezaretinde, devrelerin çalışır olup olmadığı test edilmiştir.

Baltacıoğlu'nun beş eğitim ilkesinin teorik açıdan nasıl uygulanabileceği konusunda hem kendi kitapları (Baltacıoğlu, 1938a, 1938b, 1942, 1964) hem de bizzat kendisinin çıkardığı Yeni Adam dergisinin bazı sayılarında yayınlanan makaleler (Yurdusev, 1975, 1977) dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, Baltacıoğlu'nun eserleri, alanyazın ve uzman görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersinin Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde düzenlendiği söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusu Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde düzenlenen Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersi uygulamalarıydı. Bu doğrultuda iki alt probleme çözüm aranmaktaydı. Sorular, "Öğrencilerin, aktif/yaratıcı çalışma sürecine katılma durumları nasıldır?" ve "Öğrenciler, aktif/yaratıcı çalışma süreci içinde geliştirebilecekleri araç ve gereçleri çalıştırabilecek ve ilgili araç ve gereçlerin olası arızalarını giderebilecekler midir?" şeklindeydi. Bu alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Öğrencilerin Aktif/Yaratıcı Çalışma Sürecine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Baltacıoğlu'na (1932) göre öğrenciler, okullarda sürekli bir çalışma ve araştırma hâlinde olmalı ve bu alışkanlık her öğrenci için âdeta zaruri bir hâl olarak görülmelidir. Elbette çalışmadan çalışmaya fark olmaktadır. Bu noktada, Baltacıoğlu (1964) yapılan çalışmaları dört ayrı grupta incelemiştir. Bu çalışmaların ilki olan *anarşık çalışma devresi*, tüm çalışmaların başlangıç noktası olup çalışmalara temel teşkil etmektedir. İkinci tür çalışma olan *mekanik çalışma devresinde* birey, yaptığı çalışmaları bilmeden, anlamadan yapmakta, sadece bir alışkanlık söz konusu olmaktadır. Üçüncü tür çalışma olan *aktif çalışma devresinde* birey, yaptıklarını bilerek, anlayarak, neden-sonuç ilişkisi içinde kendi alanında kendine göre değişiklikler yapmakta, küçük çapta dahi olsa kendine göre yenilikler meydana getirebilmektedir. Çalışmanın en üst basamağı olan *yaratıcı çalışma devresi* ise çalışmanın en verimli türü olup, sadece büyük bilginlerin, büyük teknisyenlerin ulaşabileceği bir devredir (Baltacıoğlu, 1964). Bu araştırmada öğrencilerin, en azından aktif çalışma devresinde olmaları, yaptıklarını araştırarak, anlayarak, anlamlandırarak yapmaları, kendilerine göre yeni fikirler öne sürebilmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler problem durumlarıyla ilgili (kayısı ve çiçek sulama ile konut güvenlik sistemleri üzerine) tartışma, işbirliği, iş bölümü, gerçek durum ve saha incelemeleri, uzmanlarla görüşme, üretim sürecinde gerçek tekniklerle bizzat faaliyette bulunma ve çalışabilir ürünler üretme süreçlerinden geçmişlerdir. Tüm uygulama boyunca öğrencilerin aktif/yaratıcı çalışma sürecine katılım durumları; araştırmacı günlüğü, araştırmacı gözlem formu, öğrenci öz değerlendirme formu, görüşme ve video kayıtları aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Uygulama sürecinin detayları, öğrencilerin üretim süreçlerini bizzat deneyimlemeleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci öz değerlendirme ve yapılandırılmış araştırmacı gözlem formları, öğretmen görüşleri ve video kayıtları göz önüne alındığında öğrencilerin sürece aktif bir biçimde katıldığı belirlenmiştir.

3.2.2. Öğrencilerin, Aktif/Yaratıcı Çalışma Süreci İçinde Geliştirdikleri Araç-Gereci Çalıştırma ve Bu Araç-Gerecin Olası Arızalarını Gidermelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bulguları, Baltacıoğlu'nun verim ilkesi ile ilişkilendirilebilir. Baltacıoğlu'na göre, çocuk faaliyetlerine sosyal bir anlam vermedikçe, çocuğun topluma uyum sağlaması mümkün değildir (Baltacıoğlu, 1942). Dolayısıyla bu çalışmada, günlük hayatta karşılığı bulunan ihtiyaçlardan yola çıkılarak kullanılabilir ürünler ortaya koymak amaçlanmıştır. Tablo 1'de, uygulama süreci sonunda öğrenciler tarafından üretilen ürünlerin içeriği bulunmaktadır.

Tablo 1.

Uygulama Süreci Sonucunda Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Ürünler

Konu Gruplar	Ürünlerin İçeriği
Kayısı Sulama	1. Grup Güneş enerjili, toprak nem ölçme sensörlü otomatik sulama sistemi
	2. Grup Güneş enerjili, zaman ayarlı otomatik sulama sistemi
	3. Grup Güneş enerjili, mekanik zaman ayarlı otomatik sulama sistemi
Çiçek Sulama	1. Grup Mekanik zaman ayarlı otomatik çiçek sulama sistemi
	2. Grup Toprak nem sensörlü damlatıcılı otomatik çiçek sulama sistemi
	3. Grup Zaman röleli otomatik çiçek sulama sistemi
Konut Güvenli	1. Grup Arduinolu robot ile hırsız alarm devresi
	2. Grup Arduino pır hareket sensörlü hırsız alarm devresi
	3. Grup Elektronik ışık sensörlü hırsız alarm devresi

Baltacıoğlu'na göre, öğrenciyi ölçmek ve değerlendirmek karışık bir işlem olarak görünmektedir; ancak öğrenciler çalışma dosyaları yoluyla değerlendirilebilir. Öğrencilerin yapıp ettikleri, çalışma dosyalarına konur ve dosya incelenince imtihan yapılmış olur (Baltacıoğlu, 1944; Tozlu, 1989). Bu çalışmada, öğrencileri sinayıp sonuçlar doğrultusunda not vermek amaçlanmadığından öğrenci çalışma dosyaları ve ürünleri doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır. Öğrenci çalışma dosyalarında, süreç boyunca öğrencilerin yapıp ettikleri bulunmaktadır. Öğrenci ürünleri ise alanında uzman akademisyenler (elektrik-elektronik mühendisliğinden 2, ziraat mühendisliğinden 1) ile kamu kurumlarında çalışan mühendisler (2 elektrik-elektronik mühendisi, 2 ziraat mühendisi) tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ürün değerlendirme için dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır.

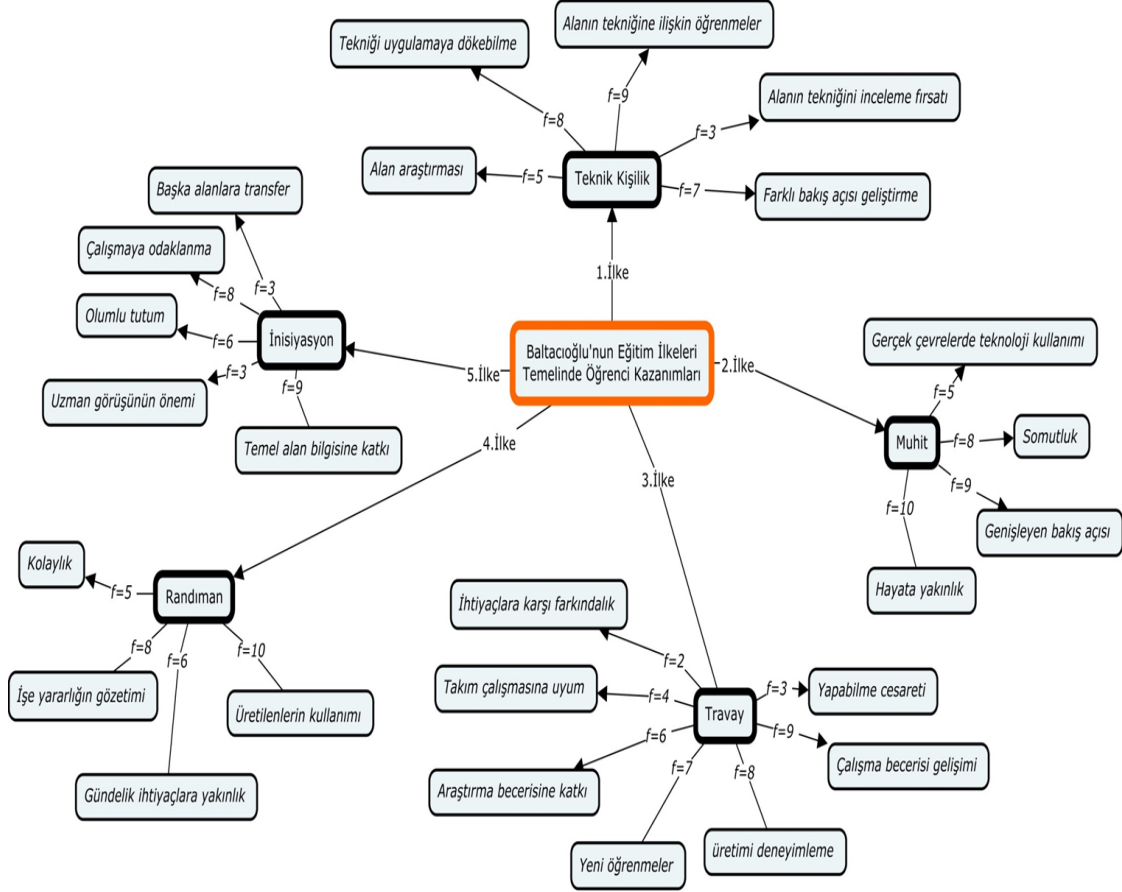
Öğrenci ürünlerini, öğrencilerin sınıf seviyelerini de göz önüne alarak, *yaratıcılık, teknik uygunluk, kullanılabilirlik ve amaca uygunluk* ölçütlerine göre değerlendiren toplam 7 alan uzmanının değerlendirme sonuçları incelendiğinde ürünlerin *yeterli* düzeyde görüldüğü belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif çalışma süreci içinde, belirlenen amaç ve kullanılan teknik bakımından uygun, kullanışlı ve kısmen yaratıcı özellikler gösteren, arızasız bir biçimde çalışabilen ürünler ürettikleri söylenebilir. Zira Baltacıoğlu intifai (faydacı, yararlı) şahsiyet devresi olarak isimlendirdiği 15-18 yaş arası kapsayan dönemde öğrencilerin, fayda ve yarar odak olmak üzere, doğrudan uygulamalarda bulunmasını, soyut bilimlerin işe tatbik edilmesini gerekli bulmaktadır. Bu noktada örneğin, öğrencilere okulda mümkün olan numuneler yaptırılarak (Baltacıoğlu, 1930), öğrencilerin "küçük bir mühendisin" şahsiyetine yönelmeleri düşünülebilir (Baltacıoğlu, 1942:52).

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin, Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi temelinde düzenlenen Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş olup ulaşılan tema ve alt temalar ile kullanılan ifadelerin sıklığı (frekans), öncelikle öğrenci kazanımları göz önüne alınarak Baltacıoğlu'nun ilkeleri temelinde bir bütün olarak Şekil 1'de belirtilmiştir.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim İlkeleri Bağlamında Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi Dersinin Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Organization and Evaluation of Industrial Control and Troubleshooting Course in Accordance With İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu's Educational Principles: An Action Research



Şekil 1. Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde öğrenci kazanımlarına ilişkin temalar ve alt boyutları

Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri temelinde öğrenci kazanımları incelendiğinde, öğrencilerin ifade etmiş oldukları kazanımların Baltacıoğlu'nun 5 ana ilkesi altında alt-temalara ayrıldığı görülmekte, ifadelerin öğrenciler tarafından tekrarlanma sıklıkları belirtilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin teknik kişiliklerine katkı bağlamında görüşleri incelendiğinde, alanın tekniğine ilişkin yeni öğrenmeler edindikleri, tekniği inceleme fırsatı buldukları, tekniği uygulamaya dökebilecekleri, alan araştırması yaparak tekniğe ilişkin farklı bakış açılarına sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu açıklamalar incelendiğinde, yapılan uygulamanın öğrencilerin teknik kişiliklerine katkı sağladığı ve alanın tekniği bağlamında öğrencilerin gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun ikinci ilkesi olan muhit ilkesi bağlamında öğrencilerin gerçek çevrelerde, hayatta karşılığı bulunan somut uygulamaları ve teknolojileri deneyimledikleri ve bu çevrelerde yapılan ve gözlemlenen uygulamalarla bakış açılarının genişlediğini belirttikleri görülmektedir. Bu açıklamalar incelendiğinde muhit ilkesi bağlamında, yapılan uygulamanın gerçek çevrelerde ve düzenlenmiş laboratuvar ortamında gerçekleşmesi ve bunun yanında hayatta karşılığı bulunan gerçek durumların yerlerinde gözlemlenmesi ve incelenmesinin öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve bakış açılarına katkı sağladığı söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun üçüncü ilkesi olan travay ilkesi bağlamında öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde, yapmış oldukları gerçek çalışmalarla üretim sürecini deneyimledikleri, bir takım çalışması içinde araştırma becerilerini geliştirerek yeni öğrenmeler edindikleri, yaşamdaki gerçek ihtiyaçlar bağlamında farkındalık oluşturarak "Ben de yapabilirim." düşüncesiyle çalışma becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Bu açıklamalar ışığında, travay ilkesi bağlamında öğrencilerin bizzat gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında,

kendi alanlarında yeri geldiğinde bireysel, yeri geldiğinde takım çalışması içine girerek, kendilerine göre değişiklikler yaptıkları, küçük çapta yenilikler meydana getirebildikleri, kazandıkları bilgileri ifade edip üzerinde incelemelerde bulunabildikleri görüldüğünden, öğrencilerin aktif çalışma içerisine girdikleri söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun dördüncü ilkesi olan randıman ilkesi bağlamında öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde, oluşturdukları ürünlerin kendilerine kolaylık sağlayıp gündelik ihtiyaçlara yakın olduğu, bu bağlamda işe yarar ürünler oluşturdukları için bu ürünleri kullanabilecekleri belirtilmiştir. Randıman ilkesi bağlamında, öğrencilerin bizzat emek vererek, gerçek hayat ihtiyaçlarından hareketle kullanılabilir ürünler ortaya koydukları görülmektedir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bir kısım öğrencinin ortaya koydukları ürünleri günlük hayatta kullanmaya devam ettiği belirtilmekte, bir kısım öğrencinin ise, bu ürünleri ve benzerlerini ilerde kullanmayı düşündükleri görülmektedir. Bu çalışmada, randıman ilkesinin çalıştığı ve öğrencilerin bu doğrultuda çeşitli kazanımlar elde ettikleri söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun beşinci ilkesi olan inisiyasyon ilkesi bağlamında öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde, çeşitli kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Bunlar; temel alan bilgilerine katkı, çalışmaya odaklanabilme ve çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirme, öğrendiklerini başka alanlara transfer edebilme ve uzman görüşünün önemini kavrayabilme şeklindedir. Bu açıklamalar ışığında, inisiyasyon ilkesi bağlamında öğrencilerin, temel alan bilgilerinden hareket ederek günümüzde ihtiyaçlara dönüşen, çalışabilir devreler oluşturabildikleri, bu devreleri kullanabildikleri ve başka alanlara transfer etme düşüncesi taşıdıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere, temel bilgi ve olumlu tutum noktasında katkı sağlandığı söylenebilir.

Baltacıoğlu'nun tüm ilkeleri göz önüne alındığında, öğrencilerin bu ilkelerin sonraki uygulamalarına ne şekilde yön vereceğine ilişkin görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Uygulamadan elde edilen kazanımların uygulama sonrasına yansımalarına ilişkin tema

Şekil 2'de görüldüğü gibi, bundan sonraki uygulamalarında öğrenciler, verime odaklanacaklarını, uygulamaya daha çok ağırlık vereceklerini, daha sistemli çalışacaklarını, gerçek eserler üretmeye yöneleceklerini, güncel durumları göz önünde bulundurup piyasayı takip edeceklerini ve işbirliğine önem vereceklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin bundan sonraki yaşamlarında deneyimleyecekleri durumların kendilerine katkı sağlayacağı ve bu bağlamda bu çalışmayı olumlu buldukları söylenebilir.

4. TARTIşMA ve SONUÇ

Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi temelinde ilgili dersin nasıl düzenlenebileceğine ilişkin uzman görüşleri, alanyazın ve Baltacıoğlu'nun kendi eserleri incelendiğinde öncelikle ilkelerin belirli bir sıra takip ettiği görülmektedir. Bu noktada sırasıyla, “*şahsiyet*” ilkesi bağlamında, Elektrik-elektronik teknolojisi alanında çalışıldığından, öğrencileri, bu alanda çalışan bir şahsiyetin (elektrik-elektronik mühendisi/teknisyeni) yapmış olduğu bilimsel faaliyetlere bir dereceye kadar başlatmak, alıştırmak ve öğrencilerin o yoldan ilerlemesini sağlamak için adımlar atılmış, milli kişilik bağlamında öğrencilerin işbirliği, iş bölümü ve sorumluluk bilinciyle çalışmaları teşvik edilmiş, teknik kişilik bağlamında gerçek hayat zaruretleri (kayısı sulama maliyetlerinin düşürülmesi, çiçek sulama ve konut güvenlik sistemleri) çalışma alanı olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda öğrencilerin araştırma ve inceleme süreçlerinden geçerek, seviyelerine uygun olarak, bizzat üretim faaliyetlerinde bulunmaları sağlanmıştır. *Muhit* ilkesi bağlamında, uygulamanın yapıldığı okulda yer alan elektrik/elektronik ve ölçme laboratuvarı ihtiyaç duyulan malzemelerle yeni baştan düzenlenip bir atölye havasına sokulmuş, bu muhit temel çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Bunun yanında çalışma alanlarıyla bağlantılı olarak önceden belirlenmiş işletmeler, fabrikalar ve bahçelerde öğrencilerin gözlem ve görüşmelerde bulunmaları sağlanmıştır. *Travay* ilkesi bağlamında, öğrencilerin faaliyetlerini hem bireysel hem de grup olarak doğrudan doğruya kendilerinin yapması ve çalışmanın gerektirdiği teknikleri kullanıp üretimde bulunması; *Randıman* ilkesi bağlamında, öğrencilerin verilen problem senaryoları doğrultusunda gerçek ürünler tasarlamaları, bu ürünleri arızasız çalıştırmaları ve kullanmaları; *İnisiyasyon* ilkesi bağlamında, öğrencilerin verilen problem senaryoları doğrultusunda temel elektrik devreleri oluştırmaları, bu devrelerden yola çıkarak elektronik destekli sistemler üretmeleri, bu sistemleri çalıştırıp olası arızaları gidermeleri sağlanmıştır. Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımı ile iş okulu akımının önemli temsilcilerinden Ferriere ve Decroly'nin eğitim uygulamaları kıyaslandığında, iş okulu temsilcilerinde bir dersin düzenlenmesinde toplu öğretim yaklaşımının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Aytaç, 2006). Toplu öğretim, eğitimde merkezî bir ders ya da konu çevresinde toplanan diğer ders ve konuların birbiriyle organik bir bütün oluşturmasını amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Ferriere, 2004:6). Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre çevreden seçilen, yaşamsal değer olan bilgiler, birbiriyle bir bütün oluşturarak öğrenciye gözlemler ve deneyler yaptırarak suretiyle belgeler ve tartışmalarla öğretilmekte ve her konu ilgili konularla bağlanarak bu çerçeve içerisinde incelenmektedir. Bu gerçekteştirilirken de matematik, resim, müzik gibi derslere dayalı olarak ilgili konuyla bağlantı kurulur (Ferriere, 2004). Çocuktan hareket akımının önemli temsilcilerinden Montessori ise, bir dersin yapılandırılmasında, öğrencilerin ilgi ve meraklarından hareket etmeyi önemsemekle birlikte, özel materyaller aracılığıyla, öğrencilerin bireysel hızlarına göre ilerleyerek her yönüyle gelişim gösterebileceklerini düşünmektedir (Demiralp, 2014). Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımında ise, eğitim programlarının bölümleri, bireysel yönelimler ve öğrenci ilgileri hareket noktası olmayıp hayattaki gerçek üretim faaliyetleri başlangıç noktasıdır. Yani dağınık ya da toplu bir sistemden ziyade, üretim temelli sosyal bir organizasyondan hareket ederek bilgiye; muhit, faaliyet ve randıman üzerinden gitmek söz konusudur (Baltacıoğlu, 1938a).

Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencilerin en azından aktif çalışma devresinde olmaları, yaptıklarını araştırarak, anlayarak, anlamlandırarak yapmaları, neden-sonuç bağlamında, kendilerine göre yeni fikirler öne sürebilmeleri beklenmektedir. Uygulama sürecinin detayları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci öz değerlendirme formları ile yapılandırılmış araştırmacı gözlem formları arasındaki uyum, öğretmen görüşleri, video kayıtları ve öğrenci gruplarının ortaya koydukları ürünlere yönelik uzman görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin, araştırma, inceleme, uzmanlara danışma, grup içi ve sınıfça tartışma, deneylerde bulunma, üretim sürecine katılma ve randıman elde etme süreçlerinden geçtikleri görüldüğünden aktif çalışma basamağında oldukları belirlenmiştir. Bu noktada, Baltacıoğlu ile benzer bir biçimde öğrencinin üretim temelli çalışmasını savunan eğitim akımlarından “*üretim okulu*” akımına değinmekte yarar vardır. Üretim okulu akımının en önemli temsilcilerinden biri olan Blonski'ye

(1990) göre, ders programları ve içeriklerinin oluşturulmasında endüstriyel ihtiyaçlar dikkate alınmalı ve öğrenciler, yetişkinlerin nezaretinde okul olarak fabrikalarda bilim adamı niteliği de olan aktif işçiler şeklinde yetiştirilmelidir. Bu akımın diğer bir temsilcisi Krupskaya da benzer biçimde fabrika temelli eğitimde öğrencilerin, bir emekçi bilinciyle, olgun ve usta bir işçi olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Krupskaya, 1994). Baltacıoğlu'na göre ise öğretmen ve öğrenci arasında bir usta-çırak ilişkisi düşünülebilir; ancak bu noktadan hareketle okullar makine daireleri hâline getirilmemeli, fabrika ve işletmeler de -yetişecek bireyler değil, yetişmiş bireyler talep ettiğinden- doğrudan doğruya eğitim yerleri olarak algılanmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin okullarda bir inisiyasyon devresi geçirmeleri son derece önemlidir. Meslek okullarını atölyeler, aletler ve makinalarla donatarak gerçek bir talim muhiti oluşturmak yetmemekte, gerçek bir talim usulünün de olabilmesi için öğrencilerin bu gerçek muhitte çalışarak icat, imal, uygulama ve tecrübe süreçlerinden geçmeleri gerekmektedir. Zira Baltacıoğlu'na göre *bilgi*, bir icat, bir inşa ve imal şeklinde kazanılmıyorsa, yani irade ile alınmıyorsa ekleme ve yapışmadır (Baltacıoğlu, 1932). Baltacıoğlu, pedagoji pragmatistlerinin ise, öğrencileri aktif bir biçimde çalıştırdığını kabul etmekle birlikte, bu aktif çalışmanın istenen nitelikte olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü Baltacıoğlu'na göre bu yaklaşımda, faaliyet için faaliyet söz konusu olmakta ve çalışmalar gerçek ihtiyaç ve durumlardan kopuk bir biçimde yapaylaşmaktadır (Baltacıoğlu, 1964).

Baltacıoğlu, öğretmenleri özellikle randımanlarından sorumlu tutmanın gereğine vurgu yaparken benzer durumu öğrenciler için de beklemektedir. Yani öğrencilerin uygulamalarına anlam veren, öğrenim süreci sonucunda ortaya koydukları sosyal ürünlerdir. Bu noktada doğal olarak, öğrenci ürünlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da, öğrenci ürünlerini, öğrencilerin sınıf seviyelerini de göz önüne alarak, yaratıcılık, teknik uygunluk, kullanışlılık ve amaca uygunluk ölçütlerine göre değerlendiren alan uzmanlarının değerlendirme sonuçları incelendiğinde ürünlerin yeterli düzeyde görüldüğü, bu doğrultuda öğrencilerin aktif çalışma süreci içinde, belirlenen amaç ve kullanılan teknik bakımından uygun, kullanışlı ve kısmen yaratıcı özellikler gösteren, arızasız bir biçimde çalışabilen ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir. Zira Baltacıoğlu İntifai (Faydacı, yararçı) Şahsiyet Devresi olarak isimlendirdiği 15-18 yaş arasını kapsayan dönemde öğrencilerin, fayda ve yarar odak olmak üzere, doğrudan uygulamalarda bulunmasını, soyut bilimlerin işe tatbik edilmesini gerekli bulmaktadır. Bu noktada örneğin, öğrencilere okulda mümkün olan numuneler yaptırılarak (Baltacıoğlu, 1930) öğrencilerin “küçük bir mühendisin” şahsiyetine yönelmeleri düşünülebilir (Baltacıoğlu, 1942:52).

Aktif çalışma sürecini deneyimleyen öğrencilerin, uygulama sürecine ilişkin görüşleri de önemli görülmektedir. Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi temelinde düzenlenen Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersine ilişkin öğrenci görüşleri; öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleriyle birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin bu uygulamadan bir çok kazanım elde ettikleri görülmektedir. Yapılan uygulama ile birlikte öğrenci kazanımları; alanın tekniğini uygulamaya geçirebilme, alan araştırması yapabilme, olaylara farklı açılardan bakabilme, gerçek çevrelerde teknoloji kullanımı gözlemleyebilme, hayata yakın somut yaşantılarla karşı karşıya kalabilme, üretim süreçlerini deneyimleyebilme, sosyal ihtiyaçlara karşı farkındalık oluşturabilme, yapabilme-üretebilme cesaretini edinebilme, işbirliği içerisinde çalışabilme, üretilen ürünlerde işe yararlığı gözetebilme, üretilen ürünleri kullanabilme, öğrendiklerini başka alanlara transfer edebilme, uzman görüşlerinin önemini kavrayabilme ve elektronik ve akıllı sistemler konusunda temel bilgi ve becerilere katkı sağlayabilme biçiminde sıralanmaktadır.

Baltacıoğlu'na göre, aksiyonsuz evrim olamayacağına göre, eğitimin dış şartlarının sağlanması durumunda gelişim ve ilerleme kaçınılmazdır. Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımını uygulayabilmek için, işte bu “dış şartları” hazırlarken bazı öncelikler mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Mesela herhangi bir eğitimin nasıl verilebileceğini düşünmeden önce, verilecek eğitimin amacının ne olduğunu açıkça ortaya koymak gerekmektedir. Konu, bu araştırma özelinde ele alınırsa, öğrencilere gerçek elektronik ürünler ürettirmek temel gaye değil, sadece bir vasıttır. Çalışmanın amacı bir elektrik-elektronik mühendisi/teknisyeni yetiştirmek de değildir, kısa sürede böyle bir şahsiyetin yetişmesi zaten mümkün görünmemektedir. Bu noktada temel amaç, elektronik ürünler vasıtasıyla çocukların bu alandaki

“toplumsal şahsiyetlerini” geliştirmektir. Bu bakımdan, Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışının başlangıç noktasını oluşturan eğitimin temel gayesi doğru bir biçimde anlaşılmalıdır. şahsiyet gaye olarak ortaya konulduktan sonra, bütün maddi ve manevi şartları okullaştırmak ve okulu zaman ve mekan şartları ile barışabilir, uyuşabilir bir hâle getirmek mümkündür. Bu doğrultuda çalışmanın çevresi, tekniği, verimi ve derecesi planlanır. Yapılan bu planlama bütün derslere uygulanabilir; ancak dikkatlerden kaçmaması gereken hassas nokta bu derslerin, “öğrenme, anlama, hatırlama” hâinden çıkıp bir “yaşama, yaratma ve bir eser sahibi olma” hâline getirilmesidir. Durum böyle ele alınırsa elde edilecek eser, öğrencinin sosyal şahsiyeti olur ve gerçek hayatta her zaman işe yarar.

Esasen, Baltacıoğlu'nun görüşleri doğrultusunda arzu edilen okul *işleyen okul*dur. Okullar işlemelidir. Yani öğrenciler eşyalar yapmalı, eşyaları tamir etmeli, eşyaları kullanmalı; toprağı ekmeli, biçmeli; yemeği hazırlamalı, pişirmeli, yemeli ve içmelidir. Bu “*yaratan okul*” da, izlenecek yöntem ise sistem pedagojilerinde olduğu gibi “aktif yöntem” değil, gerçek faaliyetin kendisidir. Bu noktada öğretmen de öğrencinin evrimine yardım etmeli, onu yetiştirmelidir. Bu günün koşullarında şayet istenirse bu durum sağlanabilir. Bu noktada sistemin uygulanabilirliğini sağlamak ve yaymak amacıyla yaz okullarının iyi bir başlangıç olacağı düşünülmektedir.

Hayatını, Türk eğitimine ve kùltürüne hizmet etmeye adanış bir eğitim filozofu olan Baltacıoğlu'nun özđün eğitim yaklaşımı, bugün de güncelliğini korumaktadır; ancak hak ettiği ilgiyi gördüğünü söylemek son derece zor görünmektedir. Bu araştırmanın, Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışını uygulamaya yansıtma isteyen araştırmacılara hizmet etmesi beklenmektedir.

Araştırma sonucunda uygulayıcı ve araştırmacılara aşağdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin teknik kişiliklerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla ders programları ilgili alanın tekniğini içeren “iş ihtiyaçları” doğrultusunda düzenlenmelidir.

Ders programlarının düzenlenmesinde teori ve pratik ayrımı yapılmamalı, doğrudan problem durumlarından hareket edilmelidir.

İçerik oluştırmada gerçek yaşam durumları ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

Mümkün olduğunca gerçek çevrelerde gezi ve incelemelerde bulunulmalı, öğrencilerin denetimli bir serbesti içinde çalışmalarına olanak verilmelidir.

Öğrencilerin işbirliği içinde dayanışma ve sorumluluk bilinciyle çalışmaları temin edilmelidir.

Okulda oluşturulan öğrenme ortamları mümkün olduğunca güncel araç gereçle donatılmalıdır.

Yapılabildiği kadar tam randımanlı çalışmalara yer verilmeli, ortaya çıkan ürünlerin öğrenciler tarafından kullanımı teşvik edilmelidir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlerin mümkün olduğunca birden fazla uzmanın incelemesinden ve değerlendirmesinden geçmesi sağlanmalı, bu doğrultuda öğrencilere dönütler verilmelidir.

Baltacıoğlu'nun eğitim ilkeleri doğrultusunda düzenlenen eylem planlarının etkililiği, Endüstriyel Kontrol ve Arıza Analizi dersi dışındaki derslerde de araştırılabilir.

Bu araştırma ortaöğretim basamağında öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri ile uygulanmıştır. Araştırma, farklı öğrenim basamaklarında yer alan öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın uygulama süresi 4 hafta ile sınırlanılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmaların uygulama süresi artırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akar, İ. (1994). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ve kültür görüşleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Altaş, İ. (2012). *Elektrik – elektronik ölçme dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, K. (1984). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 237-248.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları (Yabancı ülkelerde)*. Ankara: Mevsimsiz Yayınları.
- Baltacıoğlu, I.H. (1930). *Hususi tedris usulleri*. İstanbul: İlhami Matbaası.
- Baltacıoğlu, I.H. (1932). *Terbiye*. İstanbul.
- Baltacıoğlu, I.H. (1938a). *Toplu Tedris*. İstanbul: Sebat Basımevi.
- Baltacıoğlu, I.H. (1938b). *Felsefe*. İstanbul: Sebat Basımevi.
- Baltacıoğlu, I.H. (1942). *İçtimai mektep* (2. Baskı.). Ankara: Maarif Matbaası.
- Baltacıoğlu, I.H. (1944). *Rüyamdaki Okullar*. İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Baltacıoğlu, I.H. (1964). *Pedagojide ihtilal*. İstanbul.
- Baltacıoğlu, I.H. (1995). *Talim ve terbiyede inkılâp*. Rıdvan C. ve Kıncal R.Y. (Yayına hazırlayanlar) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Aydın, H. (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Blonski, P.P. (1990). *İş okulu eğitim sorunlarının çözüm yöntemi olarak Marksizm*. (1. Baskı). Yılmaz, T. (Türkçeye çeviren). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, A. (2001). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'ndan eğitime yaklaşımlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 3 (1), 203-211.
- Çelik, D. (2010). *Modern doğaçlama tiyatrosunda gelenek ve Baltacıoğlu'nun öz tiyatrosu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiralp, Y. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ergün, M. (1996). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, yaşamı ve hizmetleri. F. Oğuzkan. (Editör). *İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun yaşamı ve hizmetlerine toplu bir bakış*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 9-18.
- Ezberci, E., Kurnaz, M.A., ve Bayri, N.G. (2015). Ortaokul öğrencilerinin elektrik konusuna ilişkin gösterim türleri arasındaki geçiş yapabilmelerinin durumlarının belirlenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 607-624.
- Ferriere, A. (2004). *Ovide Decroly'nin Ermitaj Okulu*. Baha, M. (Türkçeye çeviren). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giorgetti, F.M. (2008). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu: Bir ömür pedagoji. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), 713-726.
- Güngör, M. (2008). Çağının önünde koşan bir aydın: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 54-64.
- Gürlek, Y. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında elektrik elektronik teknolojileri alanında modüler öğretim sisteminin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holter, I.M. & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18, 298-304.
- İşık, A.Z. (1997). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim yaklaşımı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 255-261.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Ed.Uzuner, Y. ve Özten Anay, M.). Ankara: Anı Yayınları.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). Onuncu kalkınma planı mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf> adresinden 2 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

- Karadeniz, O. (2008). *Endüstri meslek liseleri elektrik elektronik teknolojileri alanında uygulanmakta olan modüler öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğretmen görüşleri çerçevesinde karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keyifli, Ş. (1989). *İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun din eğitimi ile ilgili görüşleri ve bu görüşlerin dini pedagoji bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for improving practice: a practical guide*. London- Thousand Oaks -New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Krupskaya, N.K. (1994). *Eğitim Üzerine*. (4. Baskı). İstanbul: Yorum Yayınları.
- Maden, S. (2011). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun yazma eğitime yönelik düşünceleri ve Yazının Usûl-i Tedrisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish*, 6 (1), 1527-1542.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2002). *Action research: princibles and practice*. Second Edition. <https://kapanjadibeda.files.wordpress.com/2010/08/action-research-princip-and-practice.pdf> adresinden 03/12/2016 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S.B.(2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- METGEM, (2013). Mesleki eğitimin ulusal uluslararası rekabete açılması ve sertifikasyon ile mesleki iş gücü dolaşımı. www.tasam.org adresinden 2 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. http://media.open.uwi.edu/OCcourses-archive/level_3/EDTL3026/EDTL3026/read/EDTL3026%20unit3%20reading19%20mills%20cha01.pdf adresinden 08.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Özpinar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin. (Editör). *Eylem Araştırması*. Ankara: Pegem Yayınları, 441-467.
- Sagor, R. (1992). How to conduct collaborative action research. *Association for Supervision & Curriculum Development*. <https://erwinwi.diyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/how-to-conduct-collaborative-action-research-by-richard-sagor.pdf> adresinden 07.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Şen, E. (2008). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Kur'an Meali*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, F.K. (2008). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun tiyatro eserlerinin eğitim değerleri açısından incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tozlu, N. (1989). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M.A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 242-253.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdusev, H. (1975). Baltacıoğlu'nun beş eğitim ilkesinin sporcunun yetişmesinde uygulaması. *Yeni Adam*, 887, 8.
- Yurdusev, H. (1977). Okul ve eğitim konuları: Beş eğitim ilkesi açısından okullarda bahçe işleri. *Yeni Adam*, 916, 7.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The economies of countries have become more globalized, and it is thought that to be competitive under these conditions, having a well-developed human sources system is inevitable. Developments in economy and technology require acquiring new competencies, and these competencies are expected to be given via vocational education. The chronology of policies regarding vocational education shows that policies are shaped by the efforts of the European Union under the influence of European education policies. However, it is not possible to claim the existence of a strong background in vocational and technical education. When we consider these facts, it is very important to discuss the reflections of Baltacıoğlu's original views about the education system since he is one of the most important figures in the history of Turkish education. It is believed that Baltacıoğlu's education system has great potential to shape future curricula and other studies in education.

Within the framework of İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu's principles, this study aimed to find answers to the following questions in the Industrial Control and Malfunction Analysis Course.

1. How can the Industrial Control and Malfunction Analysis Course be organized per the framework of Baltacıoğlu's principles?
2. In the Industrial Control and Malfunction Analysis Course organized following Baltacıoğlu's principles;
 - a. What is the students' participation status in the active/creative studying process?
 - b. Will the students be able to activate the tools that they developed during the active/creative studying process and will they be able to fix probable malfunctions?
3. What are the students' views about the course based on Baltacıoğlu's principles?

2. METHOD

This study was designed as action research and it was conducted in the 2016-2017 Academic Year with 12 volunteer students studying at the Şehit Gökhan Ertan Vocational and Technical Anatolian High School in the Yeşilyurt province of Malatya. The data were collected by analyzing lesson plans prepared by the researcher, student portfolios, researcher's diaries, teachers' views, students' diaries, students' views, video recordings, observations, and self-evaluation forms.

To decrease the effects of the school's traditional routine and increase students' freedom, the research was conducted during the summer holiday. The researcher participated in the study as the participant observer. Action plans were prepared by taking experts' opinions and in line with Baltacıoğlu's principles which followed an order (Personality, Neighborhood, Dissertation, Yield, and Initiation). Action plans were prepared by considering this order. Descriptive analysis and statistics were used to analyze qualitative data.

During the implementation process, it was observed that students were on the active study level and the works created by them were found to be adequate by the experts in terms of creativity, technical convenience, practicality, and expediency. It was also found that the students believed the fact that implementation made contributions to their development in various ways.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

Based on the findings, the following suggestions were made: Firstly, curricula should be shaped by considering professional needs to contribute to the students' technical skills and personalities. While organizing the curricula, no distinction should be made between theoretical and practical issues; problems should be the starting point. In creating sample contexts, real-life situations and needs should be taken into consideration. Real-life environments should be observed by the students as much as possible and they

should be provided study environments with supervised autonomy. Environments that provide opportunities for students to work responsibly in cooperation should be created. Learning environments in school should be equipped with modern tools and equipment. Practice should be prioritized. Students should be encouraged to make use of their products which should be evaluated by more than one expert and they should be provided with useful feedback. It was also recommended that the effectiveness of action plans designed by considering Baltacıoğlu's principles should be studied in other courses. This study was conducted with 11th graders and more studies may be conducted with students from different grades. Finally, as the implementation period of this study was four weeks, longer periods may be used in future studies.

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: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29/06/2016

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2016/5-1

ARAşTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları raporlaştırma.

Yazar 2: Danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar atışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 908 – 933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-831526>

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâlarının İncelenmesi*

The Investigation of the Effective Communication Skills and the Emotional Intelligence of the Students in the Music Education Department and Other Departments of the Faculty of Education

Ecehan Arslanhan¹  Hatice Onuray Eğilmez² 

Geliş Tarihi (Received): 25.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Araştırmada bazı değişkenlerin öğretmen adaylarının etkili iletişim becerileri ve duygusal zekâları üzerindeki olası etkisi incelenerek, müzik eğitimi anabilim dalı (ABD) öğrencileri ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki farkın ortaya konması amaçlanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırma örneklemini Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 315 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Etkili İletişim Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi t-testi, ANOVA testi ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyetleri ile duygusal zekâları arasında sadece 'iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi' alt boyutunda; etkili iletişim becerileri ile cinsiyetleri arasında egoyu geliştirici dil, 'etkin/katılımlı dinleme', 'empati' ve 'ben dili' alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı sonuç ulaşılmıştır. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin üniversitedeki müzik eğitimi alma yıllarına göre duygusal zekâlarında ve etkili iletişim becerilerinde bir fark tespit edilememiştir. Müzik eğitimi ABD ve diğer eğitim fakültesi öğrencileri arasında duygusal zekâ puanları açısından anlamlı bir fark görülmezken, etkili iletişim beceri puanları arasında 'etkin/katılımlı dinleme', 'kendini tanıma/açma' ve 'empati' alt boyutlarında müzik eğitimi ABD öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca etkili iletişim ve duygusal zekâ arasında anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayları, müzik eğitim, etkili iletişim becerileri, duygusal zekâ

&

Abstract: This study aimed to reveal the differences between the emotional intelligence and communication skills of the teacher candidates who were students in the music education department and other departments in the faculty of education by examining the possible effects of some variables. The sample was determined by the convenience sampling method and 315 undergraduate students studying at the Bursa Uludağ University Faculty of Education were selected. The data were collected by the Personal Information Form, Schutte Emotional Intelligence Scale, and Effective Communication Skills Scale. The data were analyzed by performing t-tests, ANOVA, and Pearson correlation coefficients. The results showed that significant differences were found between the gender and emotional intelligence of the students in the music education department in the sub-dimension of 'optimism/mood regulation' and between effective communication skills language and gender in the sub-dimensions of "ego-enhancing language", 'active/participatory listening', 'empathy' and 'I language' in favor of female students. No difference was found between the emotional intelligence and effective communication skills of the students in the music education department in terms of their years of study. While no significant difference was observed between the students in the music education department and students in other departments in terms of emotional intelligence scores, a significant difference in favor of the music education students in the sub-dimensions of 'active/participatory listening', 'self-awareness/disclosure' and 'empathy'. In addition, a significant correlation was found between effective communication and emotional intelligence.

Keywords: Prospective teachers, music education, effective communication skills, emotional intelligence,

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Arslanhan, E., & Onuray-Eğilmez, H. (2022). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâlarının İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 908-933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-831526>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

* Makale 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ecehan Arslanhan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, arslanhan.ecehan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5022-4411>

² Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Hatice Onuray Eğilmez, Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, hegilmmez@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4880-2200>

1. GİRİŞ

İletişim kavramı insanlık tarihinin başlangıcı kadar eski olan, insan yaşamını anlamlı hale getirebilmek için zamanla içerik, boyut ve anlam değiştirerek günümüze kadar gelen bir olgudur. Bu bağlamda iletişim, yaşamın devamlılığı için ihtiyaç duyulan insan etkileşiminin en değerli ögesini oluşturan davranış veya bilgi alışverişi sürecidir (Kılıç, 2018; Koçyiğit, 2018; Üstün, 2005). “İnsanlar başkalarıyla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlatabilmek ve etkileyebilmek, yani toplumsallaşabilmek için iletişim kurmaktadır” (Üstün, 2005, s.88). Kurulan iletişim çok çeşitli olup, keşfetmek, ilişki kurmak, öğrenmek veya öğretmek iletişimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Kılıç, 2018).

Bireylerin birbiriyle kurduğu ilişkinin niteliği, gücü ve yeterliliği iletişim kurmadaki başarısını etkilemektedir. Kurdukları iletişimin başarısız olması halinde yanlış anlaşılmalara çoğalmaktadır (Küçükaslan, 2014). Bu sebepten dolayı önem kazanan etkili iletişimde, aktarılacak istenen iletiyi en kısa sürede ve en net şekilde alıcıya iletmek gerekmektedir (Mueller, 2020). Ayrıca, etkili bir iletişimde en uygun iletişim kanalı ve aracı belirlenmeli, ileti alıcının düzeyine uygun olmalı, doğru zaman ve mekân seçilmeli, kullanılan dil açık ve sade olmalı, iletilecek mesaj ses tonu ve beden dili ile tutarlı olmalı ve kaynak ile alıcı iletişimde istekli olmalıdır (Küçükaslan, 2014). Etkili iletişimin gerçekleşebilmesi için kaynağın ve alıcının iletiye benzer anlamları vermesi gerekmektedir. Kaynak ile alıcının önceki yaşantısında edindiği bilgiler, deneyimler, içinde bulunduğu ortam ve sosyokültürel düzeyi, iletiyi doğru algılamasında önemli rol oynamaktadır (Mısırlı, 2017). Buna ek olarak, etkili iletişimin, bir zaman yönetimi unsuru olmasının yanı sıra iletişimde yeteri derecede açık bulunduğu takdirde iletilmek istenen mesaj, etkin bir şekilde alıcıya ulaşmaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2015). Ayrıca kaynak ile alıcı arasında eğitim, kültür, çevre, alışkanlık gibi özellikler açısından birtakım farklılıklar varsa iyi bir iletişim sağlanması zorlaşmaktadır. İletişim süresince kişilerin anlık psikolojik durumları da etkili iletişim kurabilmeyi etkileyen değişkenlerden sayılmaktadır. Kişilerin birbiri hakkında olumsuz duygular beslemesi, kültürel farkların olması da mesajın doğru anlaşılmasını engellemektedir. Ancak bu gibi durumların önlenmesi sonucunda etkili iletişim kurulması mümkün olmaktadır (Küçükaslan, 2014).

İletişim bireylerin ve toplumun varoluşunun mecburi koşuludur. İletişim kurulmadığı takdirde bireylerin kendi ve toplumsal varlığını sürdürmesi olanaksızdır (Erdoğan, 2002). Bireylerin, içerisinde yaşadığı toplumun gereksinimlerine uygun, toplumla uyum içinde ve toplumu geliştirecek özelliklere sahip olarak yetiştirilmesinde en önemli öge eğitimidir. Bu sistemin hedefine uygun bireyler yetişebilmesi için, mesleğinde yeterli olan nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Eğitimin bir iletişim etkinliği ve öğretmenliğin de bir iletişim mesleği olduğu düşünüldüğünde, etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin etkili iletişim becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Dilekmen, Başcı & Bektaş, 2008; Gökçe, 2014; Pehlivan, 2005). Öğretmenin, dilini doğru bir şekilde konuşması, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve duygularını anlayabilmesi, öğrencilerinin ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilmesi, hitap ettiği öğrencilerine her zaman iyi bir rol model olabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Katrancı, 2014; Pala, 2008). Çünkü öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri öğrencinin okula ve derse karşı geliştireceği tutumu büyük oranda etkilemektedir. Öğrencilerinin olumlu tutum geliştirmesini sağlayan öğretmen; sabırlı ve dostça bir yaklaşımla öğrencilerine önemli ve değerli olduğunu hissettirmekte, onların bireysel farklılıklarını dikkate almakta, sınıf içerisinde iyi ilişkiler kurularak olumlu davranışlar kazandırmakta ve verimli bir öğretme-öğrenme sürecinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Akbulut, 2006; Gülbahar & Sivacı, 2018).

İletişim ve etkileşim, ön planda tutulduğu müzik eğitiminde de bireyin kendisini ve dış dünyasındaki olguları ifade edebilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Böylelikle etkili iletişim kurma becerisi müzik öğretmenliği açısından da önemli görülmektedir. Bireysel veya toplu gerçekleştirilen uygulamaya yönelik derslerde, öğretmenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması, öğrencilerin kendilerini müzikal olarak daha net ve doğru ifade edip sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarabilmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra

öğretmenin derse karşı olumlu tutum içerisinde olması öğrencilere müzik sevgisi aşılama konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Demirsöz & Kocabaş, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden ayrı tutulmasının en belirleyici sebebi iletişim süresince çevresindeki öğrencileri etkileme gücüne sahip olmasıdır. Öğretmen bahsi geçen etkileme gücünü kullanıp etkili bir liderlik davranışı göstermektedir. Bu davranışı gösterebilmenin arkasındaki asıl yetenek ise duygusal zekâyı doğru kullanabilme yeteneğidir (Gürsel, 2004). Çünkü duygusal zekâ, duyguların farkında olarak, sezgilere, hislere ve anlayışa doğrudan etki eden önemli bir yaşam becerisi olarak tanımlanmaktadır (Baltaş, 2006). Kişi her sosyal temasında karşı tarafı etkileyecek bazı duygusal sinyaller göndermektedir. Duygusal zekâ kişinin sosyal ilişkilerde ustalaşarak gönderdiği bu sinyalleri daha iyi kontrol edebilmesine olanak sağlamaktadır (Goleman, 1998). Duygusal zekâ gelişiminin doğumdan gençliğin sonuna kadar devam eden ve gelişen bir süreç olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrencilere verilecek olan duygusal eğitim ve rol model kavramı çok önemlidir. Bu sebeple geleceğin toplumunu şekillendirecek olan öğretmenlerin, duygusal zekâ öğretiminde de görevi çok büyüktür (Otacıoğlu, 2009).

Fuimano'ya göre (akt. Önen, 2012) duygusal zekâsını etkin bir şekilde kullanan öğretmen, sınıf içerisinde pozitif, üretken, kontrollü ve kendini doğru ifade edebilen biri olarak, kendi duygularını bilen ve yönetebilen, empati yetisi gelişmiş öğrenciler yetiştirerek başarılı bir öğrenme ortamı sağlayacaktır. Başka bir deyişle öğretmenlerin, kendini tanıyan, duygularını yönetebilen, empati kurabilen ve pozitif düşünebilen bireyler olmasının, yetiştirdikleri öğrencilere doğru rol model olarak onların pozitif yönde gelişmelerinde etkili olacağı söylenebilir. Koçyiğit'e (2018) göre, duygusal becerileri yüksek olan kişiler kişilerarası ilişkilerde olumlu ve pozitif bir yaklaşım içerisinde bulunarak, etkili iletişim yeteneklerine de sahip olmaktadır. Bu görüşlerden hareketle kişinin iyi iletişim kurabilme becerisi ile kendisini net ifade edebilme ve dikkatle dinleyerek başkalarının söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisinin duygusal zekâsıyla doğrudan ilişkili olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın taramasında öğrencilerin gerek etkili iletişim becerileri gerekse duygusal zekâlarını konu alan ulusal ve uluslararası araştırmalara rastlanmaktadır (Avcı, 2018; Dicle, 2006; Dilekmen ve diğerleri, 2008; Pehlivan, 2005; Kadakal & Alver, 2017; Kaynak, 2013; Kurt, 2007; Milli & Yağcı, 2017; Tingaz & Hazar, 2014; Yousefi, 2006). Alanyazın araştırmaları arasında müzik eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ ve etkili iletişim becerileri ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır (Demirsöz & Kocabaş, 2008; Hunter, Lisa & Rae, 2003; Küçükosmanoğlu, 2015; Küçük, 2011; Küçük, 2012; Milli & Yağcı, 2017; Nogaj, 2020; Onuray Eğilmez, Engür & Nalbantoğlu, 2019; Otacıoğlu, 2009; Tingaz & Hazar, 2014). Bu araştırmada geleceğin öğretmenleri olacak Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, etkili iletişim becerilerinin ve duygusal zekâlarının gelişiminde, müzik eğitiminin etkisi ve bu etkinin cinsiyet ve öğrenim yılına göre farkı ile GANO ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Böylece araştırmanın problem cümlesi "Müzik eğitimi alan eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim becerileri ile duygusal zekâlarının, öğrenim yılı ve cinsiyet gibi değişkenlere göre anlamlı farkı ile GANO, öğrenim yılı ve cinsiyet gibi değişkenler ile ilişkisi var mıdır ve müzik eğitimi alıyor olmanın bu durum üzerinde etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiş, araştırma bu çerçevede üzerinde şekillenmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim yılı ve GANO gibi değişkenlerine göre etkili iletişim becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi ve diğer eğitim fakültesi öğrencileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

- 1- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin üniversitede müzik eğitimi alma yıllarına göre duygusal zekâlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin üniversitede müzik eğitimi alma yıllarına göre etkili iletişim becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?

- 3- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyetlerine göre duygusal zekâlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyetlerine göre etkili iletişim becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin GANO'ları ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin GANO'ları ile etkili iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7- Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin duygusal zekâları ile etkili iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8- Müzik eğitimi ABD öğrencileri ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 9- Müzik eğitimi ABD öğrencileri ve diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışma müziğin duygusal zekâ ve etkili iletişim becerileri üzerindeki olası etkisini ortaya koymak amacıyla müzikle yoğun ilişki içinde olan Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin, fakültenin diğer bölümlerinde okumakta olup herhangi bir müzik aktivitesi içinde yer almayan öğrenciler ile karşılaştırılması açısından önemli görülmektedir. Elde edilen sonuçlar müziğin etkili iletişim ve duygusal zekâ üzerindeki etkisi ile ilgili fikir vermektedir. Ayrıca araştırma, müzik öğretmeni adaylarının etkili iletişim ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenerek, söz konusu özelliklerin cinsiyet, öğrenim yılı ve GANO ile olan ilişkisinin tespit edilmesi açısından da önemlidir. Araştırmanın sonuçları bu alanda yapılacak yeni araştırmalara rehber olması açısından da önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. “İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalar korelasyonel araştırmalardır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD (n=108), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü (n=26), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü (n=32), Matematik Öğretmenliği ABD (N=35), Türkçe Eğitimi ABD (n=26), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD (n=28), Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD (n=32), İngilizce Öğretmenliği ABD'de (n=28) öğrenim gören, gönüllü 315 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. “Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bulgular kısmında Müzik Eğitimi ABD öğrencileri için ‘müzik’ (müzik eğitimi alan), diğer bölüm ve ABD öğrencileri için ise ‘diğer’ (müzik eğitimi almayan) ifadesi kullanılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan anket ile toplanmıştır. 1. bölümde araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ (Ek 1), 2. bölümde ‘Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği’ (Tatar, Tok &

Saltukoğlu, 2011) (Ek 2) ve 3. bölümde ise 'Etkili İletişim Becerileri Ölçeği' (Buluş, Atan & Sarıkaya, 2017) (Ek 3) yer almıştır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Demografik değişkenlerle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin, okuduğu bölüm, okuduğu bölümdeki öğrenim yılı, GANO, Müzik Eğitimi ABD'de öğrenim görmeyen öğrenciler için; sanatsal faaliyetlerde uzun süreli bulunma durumu, herhangi bir enstrüman çalma durumu gibi sorular yer almaktadır.

2.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Schutte Duygusal Zekâ ölçeği 1998 yılında Schutte ve diğerleri tarafından geliştirildikten sonra, 2004 yılında Austin, Saklofske, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenmiştir. Tatar ve diğerleri (2011) tarafından ise Türkçeye uyarlanan ölçeğin, faktör analizinde, 'iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi', 'duyguların değerlendirilmesi' ve 'duyguların kullanımı' olmak üzere üç ayrı faktör altında toplandığı ve orijinali ile uyum sağladığı belirlenmiştir. Ölçek, 'iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi' (21 ifade), 'duyguların değerlendirilmesi' (13 ifade) ve 'duyguların kullanımı' (7 ifade) boyutlarına ait 41 ifadeden oluşmaktadır. Çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda duygusal zekâ ölçeğinde dört sorunun faktör yüklerinin düşük olması ve herhangi bir faktör altında toplanmamış olması nedeniyle katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmadığı kanaatine varılmış ve bunlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ölçek 5'li Likert şeklinde düzenlenmiştir (1: "Kesinlikle katılmıyorum.", 5: "Kesinlikle katılıyorum."). Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir. Çalışmada Cronbach alfa katsayıları "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği"nin 'iyimserlik' alt boyutu için 0,828; 'duyguların değerlendirilmesi' alt boyutu için 0,781; 'duyguların kullanımı' alt boyutu için 0,563; ölçeğin tamamı için ise 0,860 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Etkili iletişim becerileri ölçeği

Etkili İletişim Becerileri Ölçeği, 'egoyu geliştirici dil', 'etkin dinleme', 'kendini tanıma/açma', 'empati' ve 'ben dili' olmak üzere beş boyuttan ve 34 maddeden oluşan 5'li Likert şeklindedir. Buluş ve diğerleri (2017) tarafından yapılan geçerlilik-güvenirlik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,40 ile 0,80 arasında, madde korelasyon katsayıları 0,32 ile 0,50 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise 0,72 ile 0,85 arasında değişmektedir. Bu çalışmada yapılan geçerlilik-güvenirlik analizlerinde ise maddelerin faktör yükleri 0,31 ile 0,66 arasında, madde korelasyon katsayıları 0,11 ile 0,68 arasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise 0,78 ile 0,84 arasında değişmektedir.

Yukarıda açıklanan ölçekler ders saatleri içinde dersliklere gidilerek öğrencilere uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Müzik Eğitimi ABD'de ve diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin karşılaştırılmasında, iki gruptaki öğrenci sayısı yeterli büyüklükte olduğundan merkezî limit teoremine göre örneklem dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir. Student'in t-testi örneklem sayıları ve grup varyansları farklı olduğunda hatalı sonuçlar verebilmektedir. Student'in t-testi istatistik bilimi içerisinde incelenen, eğer sıfır hipotezi desteklenmekteyse test istatistiğinin bir Student'in t- dağılımı gösterdiği durumlarda uygulanan çıkarımsal istatistiksel hipotez sınavıdır. Verilen iki farklı grup sayısal verinin birbirinden anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için kullanılabilir (McDonald, 2009). Bu gruplardaki öğrenci sayıları ise oldukça farklı olduğu için (nmüzik = 108, ndiğer = 207) varyanslar da incelenmiş ve Tablo 1'de de görüldüğü gibi Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit kabul edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA testi ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır.

Tablo 1.

Müzik Eğitimi ABD ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Varyansların Eşitliğini Sınayan Levene Testi

	F	df	p
Tablo 1. Devamı			
Müzik Eğitimi ABD ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Varyansların Eşitliğini Sınayan Levene Testi			
	F	df	p
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	0,083	1	0,773
Duyguların Kullanımı	0,237	1	0,627
Duyguların Değerlendirilmesi	0,111	1	0,739
Duygusal Zekâ GENEL	0,216	1	0,643
Egoyu Geliştirici Dil	0,040	1	0,842
Etkin/Katılımlı Dinleme	0,379	1	0,539
Kendini Açma/Tanıma	0,618	1	0,433
Empati	0,110	1	0,740
Ben Dili	2,433	1	0,120
Etkili İletişim Becerileri GENEL	0,482	1	0,488

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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29 Mart 2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019-03

3. BULGULAR

Tablo 2.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Üniversitede Müzik Eğitimi Alma Yıllarına Göre Duygusal Zekâ Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Ölçek	Sınıf	N	M	SD	F	df1	df2	p
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	1	26	3,850	0,412	0,868	4	103	0,486
	2	21	3,893	0,510				
	3	21	3,794	0,383				
	4	30	3,970	0,359				
	5	10	4,019	0,395				
Duyguların Kullanımı	1	26	3,592	0,521	0,748	4	103	0,562
	2	21	3,692	0,562				
	3	21	3,601	0,658				
	4	30	3,728	0,483				
	5	10	3,908	0,610				
Duyguların Değerlendirilmesi	1	26	3,247	0,589	1,759	4	103	0,143
	2	21	3,286	0,594				
	3	21	3,585	0,653				

Tablo 2. Devamı

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Üniversitede Müzik Eğitimi Alma Yıllarına Göre Duygusal Zekâ Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Ölçek	Sınıf	N	M	SD	F	df1	df2	p
Duygusal Zekâ GENEL	4	30	3,500	0,474	0,765	4	103	0,551
	5	10	3,186	0,614				
	1	26	3,665	0,345				
	2	21	3,726	0,470				
	3	21	3,697	0,427				
	4	30	3,813	0,320				
	5	10	3,841	0,367				

Tablo 2'de görüldüğü gibi, müzik eğitimi ABD öğrencilerinin 'iyimserlik' alt boyutu puanlarında [$F(4, 103) = 0,868$; $p = 0,486$], 'duyguların kullanımı' alt boyutu puanlarında [$F(4, 103) = 0,748$; $p = 0,562$], 'duyguların değerlendirilmesi' alt boyutu puanlarında [$F(4, 103) = 1,759$; $p = 0,143$] ve 'duygusal zekâ' genel puanlarında müzik eğitimi alma yıllarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır,

Tablo 3.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Üniversitedeki Müzik Eğitimi Alma Yıllarına Göre Etkili İletişim Beceri Puanı Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Ölçek	Sınıf	N	M	SD	F	df1	df2	p
Egoyu Geliştirici Dil	1	26	3,718	0,639	0,702	4	103	0,592
	2	21	3,929	0,856				
	3	21	4,008	0,493				
	4	30	3,917	0,785				
	5	10	4,050	0,491				
Etkin/Katılımlı Dinleme	1	26	4,226	0,573	1,189	4	103	0,320
	2	21	4,226	0,847				
	3	21	4,143	0,537				
	4	30	4,463	0,530				
	5	10	4,463	0,592				
Kendini Tanıma/Açma	1	26	3,854	0,706	0,988	4	103	0,417
	2	21	3,905	0,814				
	3	21	3,752	0,787				
	4	30	4,087	0,605				
	5	10	4,140	0,619				
Empati	1	26	3,938	0,521	0,328	4	103	0,859
	2	21	4,024	0,818				
	3	21	3,917	0,517				
	4	30	4,083	0,627				
	5	10	4,075	0,675				
Ben Dili	1	26	3,626	0,488	0,176	4	103	0,950
	2	21	3,592	0,531				
	3	21	3,707	0,336				
	4	30	3,638	0,554				

Tablo 3. Devamı

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Üniversitedeki Müzik Eğitimi Alma Yıllarına Göre Etkili İletişim Beceri Puanı Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Ölçek	Sınıf	N	M	SD	F	df1	df2	p
	5	10	3,600	0,368				
Etkili İletişim Becerisi GENEL*	1	26	3,890	0,373	0,581	4	61,71	0,678
	2	21	3,948	0,683				
	3	21	3,919	0,357				
	4	30	4,052	0,415				
	5	10	4,074	0,493				

* Varyans homojenliği ihlal edildiği için Brown-Forsythe düzeltmesi kullanılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, müzik öğrencilerinin 'egoyu geliştirici dil' alt boyutu puanlarında [F(4, 103) = 0,702; p = 0,592], 'etkin/katılımlı dinleme' alt boyutu puanlarında [F(4, 103) = 1,189; p = 0,320], 'kendini tanıma/açma' alt boyutu puanlarında [F(4, 103) = 0,988; p = 0,417], 'empati' alt boyutu puanlarında [F(4, 103) = 0,328; p = 0,859], 'ben dili' alt boyutu puanlarında [F(4, 103) = 0,176; p = 0,950], etkili iletişim becerisi genel puanlarında [F(4; 61,71) = 0,581; p = 0,678] müzik eğitimi alma yıllarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Duygusal Zekâ Puanları Arasındaki Farkı Gösteren T-Testi Tablosu

Ölçek	Cinsiyet	N	M	SD	t	df	p
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kız	62	3,972	0,381	2,247	106	0,027
	Erkek	46	3,795	0,432			
Duyguların Kullanımı	Kız	62	3,694	0,550	0,290	106	0,773
	Erkek	46	3,662	0,564			
Duyguların Değerlendirilmesi	Kız	62	3,461	0,583	1,579	106	0,117
	Erkek	46	3,283	0,576			
Duygusal Zekâ GENEL	Kız	62	3,796	0,351	1,774	106	0,079
	Erkek	46	3,665	0,413			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 'iyimserlik' alt boyutunda kız öğrencilerin puanı (M = 3,972; SD = 0,381) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,795; SD = 0,432) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 2,247; p = 0,027]. Kız öğrencilerin 'iyimserlik' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 'Duyguların kullanımı' alt boyutunda kız öğrencilerin puanı (M = 3,694; SD = 0,550) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,662; SD = 0,564) arasında [t(106) = 0,290; p = 0,773]; 'duyguların değerlendirilmesi' alt boyutunda kız öğrencilerin puanı (M = 3,461; SD = 0,583) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,283; SD = 0,576) arasında [t(106) = 1,579; p = 0,117]; 'duygusal zekâ' genel puanlarında kız öğrencilerin puanı (M = 3,796; SD = 0,351) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,665; SD = 0,413) arasında anlamlı fark bulunamamıştır [t(106) = 1,774; p = 0,079].

Tablo 5.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Etkili İletişim Beceri Puanları Arasındaki Farkı Gösteren T-Testi Tablosu

Ölçek	Cinsiyet	N	M	SD	t	df	p
Egoyu Geliştirici Dil	Kız	62	4,032	0,652	2,334	106	0,021
	Erkek	46	3,725	0,710			
Etkin/Katılımlı Dinleme	Kız	62	4,431	0,616	2,670	106	0,009

	Erkek	46	4,117	0,591			
Tablo 5. Devamı							
<i>Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Etkili İletişim Beceri Puanları Arasındaki Farkı Gösteren T-Testi Tablosu</i>							
Ölçek	Cinsiyet	N	M	SD	t	df	p
Kendini Tanıma/Açma	Kız	62	3,987	0,695	0,880	106	0,381
	Erkek	46	3,865	0,735			
Empati	Kız	62	4,117	0,596	2,238	106	0,027
	Erkek	46	3,851	0,632			
Ben Dili	Kız	62	3,770	0,425	3,568	106	0,001
	Erkek	46	3,457	0,483			
Etkili İletişim GENEL	Kız	62	4,085	0,466	3,150	106	0,002
	Erkek	46	3,812	0,416			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 'egoyu geliştirici dil' alt boyutunda kız öğrencilerinin puanı (M = 4,032; SD = 0,652) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,725; SD = 0,710) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 2,334; p = 0,021]. Kız öğrencilerin 'egoyu geliştirici dil' alt boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Etkin/katılımlı dinleme' alt boyutunda kız öğrencilerinin puanı (M = 4,431; SD = 0,616) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 4,117; SD = 0,591) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 2,670; p = 0,009]. Kız öğrencilerin 'etkin/katılımlı dinleme' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Kendini tanıma/açma' alt boyutunda kız öğrencilerinin puanı (M = 3,987; SD = 0,695) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,865; SD = 0,735) arasında anlamlı fark bulunmamıştır [t(106) = 0,880; p = 0,381].

'Empati' alt boyutunda kız öğrencilerinin puanı (M = 4,117; SD = 0,596) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,851; SD = 0,632) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 2,238; p = 0,027]. Kız öğrencilerin 'empati puanlarının' daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Ben dili' alt boyutunda kız öğrencilerinin puanı (M = 3,770; SD = 0,425) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,457; SD = 0,483) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 3,568; p = 0,001]. Kız öğrencilerin 'ben dili' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Etkili iletişim beceri genel puanlarına bakıldığında kız öğrencilerinin puanı (M = 4,085; SD = 0,466) ile erkek öğrencilerin puanı (M = 3,812; SD = 0,416) arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(106) = 3,150; p = 0,002]. Kız öğrencilerin etkili iletişim beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Duygusal Zekâ ve GANO Arasındaki Korelasyonu Gösteren Tablo

	R	P
GANO – İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	0,130	0,186
GANO – Duyguların Kullanımı	-0,049	0,617
GANO – Duyguların Değerlendirilmesi	0,089	0,365
GANO – Duygusal Zekâ GENEL	0,073	0,459

Tablo 6'da GANO ile duygusal zekâ ve boyutları arasında korelasyon bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Etkili İletişim ve GANO Arasındaki Korelasyonu Gösteren Tablo

	R	P
GANO – Egoyu Geliştirici Dil	0,233	0,016

Tablo 7. Devamı

Etkili İletişim ve GANO Arasındaki Korelasyonu Gösteren Tablo

GANO – Empati	0,057	0,563
GANO – Ben Dili	0,381	0,001
GANO – Etkili İletişim GENEL	0,209	0,032
GANO – Etkin/Katılımlı Dinleme	0,137	0,161
GANO – Kendini Tanıma/Açma	0,021	0,828

Tablo 7’de görüldüğü gibi, GANO ve ‘egoyu geliştirici dil’ arasında ($r = 0,233$; $p = 0,016$); GANO ve ‘ben dili’ arasında ($r = 0,381$; $p = 0,001$); GANO ve etkili iletişim becerisi genel puanları ($r = 0,209$; $p = 0,032$) arasında anlamlı korelasyon bulunmuştur.

GANO ve ‘etkin/katılımlı dinleme’ arasındaki ($r = 0,137$; $p = 0,161$); GANO ve ‘kendini tanıma/açma’ arasındaki ($r = 0,021$; $p = 0,828$); GANO ve ‘empati’ arasındaki ($r = 0,057$; $p = 0,563$) korelasyon anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri ve Duygusal Zekâları Arasındaki Korelasyonu Gösteren Tablo

	R	P
Etkili İletişim Becerisi- Duygusal Zekâ	0,581	0,001

Tablo 8’de görüldüğü gibi, müzik eğitimi ABD öğrencilerinin duygusal zekâ ve etkili iletişim beceri puanları arasında anlamlı korelasyon bulunmaktadır, ($r = 0,581$; $p = 0,001$).

Tablo 9.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları Arasındaki Farkı Gösteren T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	N	M	SD	t	df	p
İyimserlik / Ruh Halinin Düzenlenmesi	Müzik	108	3,896	0,411	1,047	313,000	0,296
	Diğer	207	3,843	0,443			
Duyguların Kullanımı	Müzik	108	3,680	0,554	1,704	313,000	0,089
	Diğer	207	3,564	0,581			
Duyguların Değerlendirilmesi	Müzik	108	3,385	0,584	0,471	313,000	0,638
	Diğer	207	3,417	0,563			
Duygusal Zekâ	Müzik	108	3,741	0,383	1,272	313,000	0,204
GENEL Puanları	Diğer	207	3,682	0,393			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ‘iyimserlik’ alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,896$; $SD = 0,411$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,843$; $SD = 0,443$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 1,047$; $p = 0,296$].

'Duyguların kullanımı' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,680$; $SD = 0,554$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,564$; $SD = 0,581$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 1,704$; $p = 0,089$].

'Duyguların değerlendirilmesi' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,385$; $SD = 0,584$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,417$; $SD = 0,563$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 0,471$; $p = 0,638$].

Duygusal zekâ ölçeğinin genel puanlarına bakıldığında müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,741$; $SD = 0,383$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,682$; $SD = 0,393$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 1,272$; $p = 0,204$].

Tablo 10.

Müzik Eğitimi ABD ve Diğer Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Etkili İletişim Becerileri Puanları Arasındaki Farkı Gösteren T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	N	M	SD	t	df	p
Egoyu Geliştirici Dil	Müzik	108	3,901	0,691	1,096	313,000	0,274
	Diğer	207	3,814	0,660			
Etkin/ Katılımlı Dinleme	Müzik	108	4,297	0,623	2,731	313,000	0,007
	Diğer	207	4,099	0,606			
Kendini Tanıma-Açma	Müzik	108	3,935	0,711	3,281	313,000	0,001
	Diğer	207	3,640	0,782			
Empati	Müzik	108	4,003	0,623	3,029	313,000	0,003
	Diğer	207	3,781	0,617			
Ben Dili	Müzik	108	3,636	0,475	0,270		0,787
	Diğer	207	3,620	0,533			
Etkili İletişim Becerileri GENEL Puanları	Müzik	108	3,969	0,464	2,875		0,004
	Diğer	207	3,808	0,477			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, 'egoyu geliştirici dil' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,901$; $SD = 0,691$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,814$; $SD = 0,660$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 1,096$; $p = 0,274$].

'Etkin/katılımlı dinleme' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 4,297$; $SD = 0,623$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 4,099$; $SD = 0,606$) arasında anlamlı fark bulunmuştur, [$t(313) = 2,731$; $p = 0,007$]. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Kendini tanıma-açma' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,935$; $SD = 0,711$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,640$; $SD = 0,782$) arasında anlamlı fark bulunmuştur, [$t(313) = 3,281$; $p = 0,001$]. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Empati' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 4,003$; $SD = 0,623$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,781$; $SD = 0,617$) arasında anlamlı fark bulunmuştur, [$t(313) = 3,029$; $p = 0,003$]. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

'Ben dili' alt boyutunda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,636$; $SD = 0,475$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,620$; $SD = 0,533$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır, [$t(313) = 0,270$; $p = 0,787$].

Etkili iletişim becerisi genel puanlarına bakıldığında müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanı ($M = 3,969$; $SD = 0,464$) ile diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin puanı ($M = 3,808$; $SD = 0,477$) arasında anlamlı fark bulunmuştur, [$t(313) = 2,875$; $p = 0,004$]. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin üniversitedeki müzik eğitimi alma yıllarına göre duygusal zekâlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu araştırma bulgusuna göre müzik eğitimi olarak müzik ile uğraşı içerisinde olma süresinin duygusal zekâyâ etki etmediği söylenebilir. Duygusal zekânın, bireyin eğitim aldığı ilk okul olarak nitelendirilebilen aile ortamında başlayarak geliştiği düşünüldüğünde (Tuğrul, 1999), üniversite düzeyindeki bir öğrencinin duygusal zekâsını geliştirmesi için müzik eğitiminin tek başına yeterli olamayacağı beklenmektedir. Bu durum, elde edilen sonucun nedeni olarak izah edilebilir. Nitekim mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer sonuç elde edilmesi bahsi geçen araştırma bulgusunu desteklemektedir (Küpana, 2017). Duygusal zekâ ve üniversite yaşamına uyum düzeyinin incelendiği diğer bir araştırmada ise sınıf düzeyi değişkenine göre sadece son sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık görülmektedir (Yılmaz & Zembat, 2019). İlgili literatür incelendiğinde aynı alanda yapılan birçok araştırma duygusal zekânın eğitim alma yıllarına göre sağlıklı ilişkili okullarda (Avşar & Kaşıkçı, 2009; Karasu, 2019), eğitim fakültesinde (Özdemir & Dilekmen, 2016), müzik ve sınıf öğretmenliği bölümünde (Saracaloğlu, Saygı, Yenice & Altın, 2016) anlamlı farklılık gösterdiği yönündedir.

Araştırmada, müzik eğitimi ABD öğrencilerinin etkili iletişim becerilerinde müzik eğitimi alma yıllarına göre anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bu araştırma bulgusuna göre müzik eğitime maruz kalma süresinin etkili iletişim üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Etkili iletişim öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir ancak müzik öğretmenliği programında ve diğer öğretmenlik bölümlerinin programlarında söz konusu becerinin geliştirilmesine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Söz konusu durum elde edilen sonucun sebebi olarak izah edilebilir. Nitekim diğer eğitim fakültesi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Halkla ilişkiler ve tanıtım programı öğrencileri (Avcı, 2018), eğitim fakültesi öğrencileri (Dilekmen ve diğerleri, 2008), eğitim fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri (Kadakil & Alver, 2017), eğitim fakültesi ve güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencileri (Milli & Yağcı, 2016), birinci ve ikinci öğretimde okumakta olan üniversite öğrencilerinin (Taşlıyan, Hırlak & Harbalıoğlu, 2015) etkili iletişim becerilerinin öğrenim alma yılına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyetleri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiye dair araştırma sorusunda, tüm alt boyutlar arasında sadece 'iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi' alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Erdoğan'a (2008) göre duygusal zekânın gelişmeye ve öğrenilmeye başladığı ilk yer evdeki aile ortamıdır ve aileler kız ve erkek çocuklarını bebeklikten itibaren farklı duygusal yaklaşımlar içerisinde eğitmektedirler. Yapılan bazı araştırmalar göstermiştir ki aileler duygular üzerine kız çocuklarıyla erkek çocuklardan daha fazla paylaşım içerisinde bulunmaktadır ve erkek çocuklarının duygularını göstermek için teşvik edilmemesi, başkalarının duygularını algılamak konusunda zorluk çekmelerine neden olmaktadır (Brackett, Rivers & Shifmann, 2006; Eröz, 2011). Bu durumun kız öğrencilerin lehine olan araştırma bulgusunu izah edebileceğine inanılmaktadır. Literatürde bu konuda birçok farklı sonuca ulaşan araştırmalar mevcuttur. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, kız öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin erkeklerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılrken (Fida, Ghaffar, Zaman & Satti, 2018), bir diğer araştırmada kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının benzer olduğu, ancak erkeklerin duygularını değerlendirmede

kızlara göre biraz daha yetenekli olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Gür, Altınayak & Apay, 2019). Buna karşılık cinsiyet değişkeninin önemli bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera, 2012). İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencilerinin (Meshkat, Nejadi, 2017), fen bilgisi öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin (Diken & Aydoğdu, 2018) ve okul öncesi bölümü öğrencilerinin (Yılmaz & Zembat, 2019) duygusal zekâları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin cinsiyetleri ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sorusunda; 'egoyu geliştirici dil', 'etkin/katılımlı dinleme', 'empati' ve 'ben dili' alt boyutlarında yine kız öğrencilerin etkili iletişim puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmalar beyinde empati davranışının gerçekleştiği limbik sistemin kadın beyinde fazlaca çalıştığını ortaya koymaktadır (Karaismailoğlu, 2019). Kadınların biyolojik olarak bu özelliğe sahip olmaları karşı tarafın duygularını daha iyi okuyabilmeleri anlamına gelmektedir. Bu durum bu araştırmada kız öğrencilerin empati puanlarının erkeklere göre daha yüksek olmasını açıklamaktadır. Literatürde, bahsi geçen konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada da kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencileri (Arslan, 2019; Doğruluk, Mutluay & Baysal, 2019; Erigüç ve diğerleri, 2013), sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri (Kaya, Çiftçi & Gökdemir, 2019), müzik öğretmenliği ABD öğrencileri (Küçükosmanoğlu, 2015), eğitim fakültesi öğrencileri (Ocak & Erşen, 2015; Özerbaş, Bulut & Usta, 2007) ve rastgele seçilmiş üniversite öğrencileri (Yousefi, 2006) ile gerçekleştirilen araştırmalarda da kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bir başka araştırmada ise sadece beden dili boyutunda kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dilber & Akhan, 2019). Buna karşın cinsiyet değişkeninin etkili iletişim becerisi üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, eğitim fakültesi öğrencilerinin (Dilekmen ve diğerleri, 2008), müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin (Onuray Eğilmez, Engür & Nalbantoğlu, 2019; Gün, 2018), eğitim fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin (Kadalkal & Alver, 2017) ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (Uygun & Arkan, 2019) etkili iletişim becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Duygusal zekâ konusunda araştırma yapan bazı bilim insanları duygusal zekâ ile eğitim başarısı arasında bir ilişkinin olduğunu ileri sürmektedirler. Söz konusu araştırmalarda üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri (Gharetepeh ve diğerleri, 2015; Kavcar, 2011; MacCann, ve diğerleri, 2020; Taşhyan ve diğerleri, 2015), tıp fakültesi öğrencilerinin (Nasir & Masrur, 2010), turizm fakültesi öğrencilerinin (Mammadov & Keser, 2016), müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin çalgı başarıları (Otacioğlu, 2006; Otacioğlu, 2009) ve müzik öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarı algıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Saracaloğlu ve diğerleri, 2016). Ancak bu araştırmada duygusal zekâ ve GANO arasında anlamlı korelasyon bulunamamıştır. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen ve üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülen araştırmalara da rastlanmaktadır (Bakan & Güler, 2017; Izaguirre, 2008; Olson, 2008; Aykutlu, Bezen, Bayrak & Seçken, 2019).

Etkili iletişim ve GANO arasındaki korelasyona ilişkin bulguda, anlamlı korelasyon bulunmuştur. Donald; Erdoğan; Güzel ve Oral ile Ma, Shek, Ping ve Lam'a göre (akt. Batman & Yiğit, 2016), akademik başarı kavramı öğrencinin yaşamını etkileyen önemli bir olgudur. Öğrenciler elde ettikleri başarı karşısında güven, kişisel doyum ve mutluluk gibi olumlu duygusal tepkiler verirken, başarısızlık karşısında hayal kırıklığı, mutsuzluk ve üzüntü gibi olumsuz duygusal tepkiler vermektedir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ateş, 2016). Ateş'in (2016) araştırma sonucundan hareketle sosyal yetkinlik düzeyi artan öğrencilerin bununla paralel olarak akademik başarı düzeylerinin de arttığı, ayrıca sosyal açıdan yeterli olan öğrencilerin bu bağlamda iletişim becerilerinin de artacağı söylenebilir. Sağlık yüksekokulu öğrencileri ile yürütülen bir başka araştırmada ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile iletişim becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Bingöl, Demir, 2011). İlgili literatür

incelendiğinde akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının buna paralel olarak iletişim becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırmanın olduğu görülebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin (Dilber & Akhan, 2019; Özerbaş ve diğerleri, 2007), meslek yüksekokulu öğrencilerinin (Doğruluk ve diğerleri, 2019), eğitim fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin (Kadakal & Alver, 2017), birinci ve ikinci öğretimde okumakta olan üniversite öğrencilerinin (Taşlıyan ve diğerleri, 2015), sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin (Uygun & Arıkan, 2019) iletişim becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Etkili iletişim ile duygusal zekâ arasındaki korelasyona ilişkin bulguda, anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Bireyin doğru iletişim kurabilmesi için kendini doğru ifade edebilmesi, duygularının farkında olması ve o duyguları doğru yönetebilmesi gerekmektedir (Koç, 2020). Duygusal zekâsı yüksek bireylerin, sahip oldukları bu duygusal olgunluktan dolayı, karşılarındaki kişilerin duygularını algılayabilen, kısaca empati kurabilen kişiler olduğu bilinmektedir (Dilekmen ve diğerleri, 2008). İkili ilişkilerde başarılı olan kişilerin duygusal zekâlarını kullanabildikleri ve bunun yanı sıra iletişim becerilerinde de oldukça başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Koçyiğit, 2018). Ayrıca iletişim sürecinde meydana gelen sorunların büyük bir çoğunluğu kişilerin yaşadıkları duyguyu karşı tarafa iletmedeki başarısızlıklarından kaynaklanmaktadır (Çetinkaya & Alparslan, 2011). Sonuç olarak, kişiler duygularını ne kadar doğru düzenleyip bu duyguları ne kadar olumlu yönde kullanabilirlerse iletişim davranışları da o kadar etkili olmaktadır (Çetinkaya & Alparslan, 2011). Başka bir deyişle duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin sosyal yaşantısında daha sağlıklı ve doğru şekilde iletişim kurabilen bireyler olduğu bilinmektedir (Büyükmeşe, Direkçi & Erşahan, 2017; Schutte ve diğerleri, 2001). Literatürde bahsi geçen konuyla benzerlik gösteren birçok araştırma vardır. Bu araştırmalarda, sosyal beceri düzeyi ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki olduğu (Dicle, 2006), duygusal zekâyla iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu (Gül & Güney, 2019; Gürşimşek ve diğerleri, 2008), duygusal zekâ puanı ve iletişim becerileri puanları arasında yüksek korelasyon olduğu (Koç, 2020; Öz, 2015), Duygusal Zekâ ölçeğinden alınan puanların iletişim becerileri ölçeği puanları ile örtüştüğü (Pımarcık, Salı & Altındiş, 2016), duygusal zekânın kişilerarası (sosyal) iletişimde rol oynadığı (Schutte ve diğerleri, 2001) ve duygusal zekâ ile iletişim becerisi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yousefi, 2006).

Müzik eğitimi ABD ve diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonuç ile ilk araştırma sorusu bulgusu benzerlik göstermektedir. Müzik eğitimi alıyor olma veya olmama durumunun, duygusal zekâyı anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin müzikle iç içe olmasının veya müzik eğitimi almasının kişinin erken yaşlarda gelişmeye başlamış olan hâlihazırdaki duygusal zekâsını etkilemediği veya herhangi bir değişiklik ortaya koyabilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra duygusal zekânın geliştirilmesinin öğrencilerin kişisel istek ve çabalarına bağlı olduğu düşünüldüğünde (Mammadov & Keser, 2016), müzik eğitiminin duygusal zekâ gelişimi için tek başına yeterli olamayacağı söylenebilir. Ancak yapılan bir başka araştırmada müzik eğitiminin öğrencilere, duygularını anlama, kullanma ve değerlendirebilme becerisi kazandırarak, kişisel yeteneklerini ortaya koymak konusunda olanaklar sağlayabildiği görülmüştür (Erdoğan, 2008). İlgili literatür incelendiğinde ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin (Aykutlu, Bezen, Bayrak & Seçken, 2019; Özdemir & Dilekmen, 2016), duygusal zekâlarının öğrenim gördükleri bölüme göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi ABD ve diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim beceri puanları arasındaki farklara ilişkin araştırma sorusunda, 'etkin/katılımlı dinleme', 'kendini tanıma/açma' ve 'empati' alt boyutlarında müzik eğitimi ABD öğrencilerinin, diğer eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Etkili iletişimde, olaylara farklı açılardan bakarak karşıdaki kişinin bakış açısıyla durumları anlamaya çalışmak, kısacası empati kurmak, sanat eğitimindeki soyut veya somut bir olguyu yeniden yorumlarken farklı bakış açılarıyla destekleyerek güçlendirmeye benzerdir. Bir bestecinin müzik eseri

yaratım sürecinde üzerinde çalıştığı eserin tüm detaylarını önce zihninde hayal ederek tüm duyularıyla hissetmeye çalışması ve bu bağlamda da çok yönlü düşünmesi buna örnek gösterilebilir. Buradan hareketle, müzik eğitimi ABD öğrencilerinin, eğitimleri boyunca çok yönlü düşünmeyi öğrenmiş olmalarının, iletişim becerilerini diğer eğitim fakültesi öğrencilerinden daha fazla arttırabileceğini düşündürmektedir. Buna ek olarak bireysel (bireysel ses eğitimi, bireysel çalgı eğitimi vb.) ve toplu (koro ve orkestra vb.) alan dersleri ve ders dışı bazı müzikal etkinliklerin mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin iletişim becerilerini arttırdığı söylenebilir (Küçük, 2011; Milli & Yağcı, 2017). Literatürde bahsi geçen konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda müzik eğitimi ABD öğrencilerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde (Küçük, 2012) veya orta düzeyde (Çevik, 2011), sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli (Gürşimşek, Vural & Demirsöz, 2008; Saracaloğlu, 2009) ya da oldukça yüksek (Pehlivan, 2005) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları duygusal zekâlarını ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, belirli aralıklarla sosyal etkinlikler, seminerler, paneller ve konferanslarla desteklenerek uyum ve rehberlik çalışmaları düzenlenebilir.

Üniversitelerde görev yapan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve iletişim becerileriyle ilgili gereksinimlerini belirleyerek öğrencileri bu konuda bilgilendirici eğitim çalışmaları yapabilirler.

Üniversiteler eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim programlarında, bilişsel kazanımlar kadar duyuşsal kazanımların da ön planda tutulduğu, iletişim becerileri ve duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik derslere yer vermeli ve bu bağlamda ders programları oluşturularak alınan kuramsal bilgiler doğrultusunda öğrencileri bu alandaki çalışmalara yönlendirilmelidir.

Araştırmada mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin etkili iletişim beceri puanlarının, müzik eğitimi almayan diğer eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre müzik eğitiminin etkili iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Müzik eğitimi ABD öğrencilerinin, diğer eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik enstrüman dersleri, koro çalışmaları ve toplu konser etkinlikleri düzenleyerek, onların etkili iletişim becerilerine fayda sağlamaları önerilmektedir.

Araştırmada üzerinde durulan çeşitli boyutlar hakkında kesin genellemelere varılabilmesi için farklı ve daha geniş örneklemeler üzerinde, mevcut değişkenler çoğaltılarak daha net bir sonuç elde edilecek çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

1. Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
2. Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 146-173.
3. Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214.
4. Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-219.
5. Avşar, G. & Kaşıkçı, M. (2009). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-6.
6. Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C. & Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.
7. Bakan, İ. & Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.

8. Baltaş, Z. (Ed.). (2006). İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ. Remzi Kitabevi.
9. Batman, D. & Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 217-232.
10. Bingöl, G. & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
11. Brackett, A., Rivers, S. E. & Shiffman, L. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
12. Buluş, M., Atan, A. & Sarıkaya, H. E. (2017). Etkili iletişim becerileri: bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575 – 590.
13. Büyükmeşe, T., Direkçi, E. & Erşahan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerilerine ve bireysel yenilikçilik seviyelerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 221-236.
14. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (23. baskı). Pegem Akademi.
15. Çetinkaya, Ö. & Alparlan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
16. Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-13.
17. Demirsöz, E. S. & Kocabaş, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarılarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Milli Eğitim (Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 4, 162- 174.
18. Dicle, A. N. (2006). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
19. Diken, E. H. & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
20. Dilber, F. & Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493.
21. Dilekmen, M., Başcı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
22. Doğruluk, S., Mutluay, Y. & Baysal, S. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-28.
23. Erdoğan, İ. (2002). İletişimi anlamak. (4. Baskı). Pozitif Matbaacılık.
24. Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
25. Erigüç, G., Şener, T., Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
26. Eröz, S. S. (2011). Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/1854/1/312292.pdf>
27. Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 20(1), 77–89.
28. Fida A., Ghaffar A., Zaman A., Satti A. N. (2018). Gender Comparison of Emotional Intelligence of University Students. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 172-188.

29. Gharetepeh, A., Safari, Y., Pashaei, T., Razaee, M., Kajbaf, M. B. (2015). Emotional intelligence as a predictor of self-efficacy among students with different levels of academic achievement at Kermanshah University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(2), 50-55.
30. Goleman, D. (1998). Duygusal zekâ. (Çev. Banu Seçkin Yüksel). Mart Matbaası, Varlık Yayınları.
31. Gökçe, F. (2014). Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. Pegem Akademi
32. Gül, E. & Güney, A. (2019). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.
33. Gülbahar, B. & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
34. Gün, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 615-622.
35. Gür, E. Y., Altınayak, S. Ö. & Apay, S. E. (2019). Duygusal zekânın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-42.
36. Gürsel, M. (2004). Eğitime İlişkin Çeşitlemeler-1. (1.baskı). Eğitim Kitabevi Yayınları.
37. Gürşimşek, I., Vural, D. E. & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1-11.
38. Hunter, Lisa, Rae. (2003). The relationship between interpersonal communication skills, teaching effectiveness, and conducting effectiveness of music education students [Doktora Tezi, The University of Arizona]. <http://hdl.handle.net/10150/290005>
39. Izaguirre, R. (2008). The relationship among emotional intelligence, academic achievement, and demographic characteristics in first-year community college students [Doktora Tezi, Incarnate Word Üniversitesi]. (UMI No. 3318590)
40. Kadakal, A. & Alver, B. (2017). Üniversite iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), s. 1-20.
41. Karaismailoğlu, S. (2019). Kadın beyni erkek beyni. (11.baskı). Elma Yayınevi.
42. Karasu, F. (2019). Sağlıkla ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 223-238.
43. Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
44. Kavcar, B. (2011). Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği, [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
45. Kaya, M. T., Çiftçi, B. & Gökdemir, A. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 31-37.
46. Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
47. Kılıç, Ö. F. (2018). Deneyimsel pazarlamada etkili iletişim, ikna teknikleri ve emlak sektöründen örnek bir uygulama [Doktora tezi, Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. <https://dosya.kmu.edu.tr/sbe/userfiles/file/tezler/isletme/merveeroglu.pdf>
48. Koç, Ş. Ö. (2020). Ebelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Life Sciences Dergisi*, 15(2), 1-8.
49. Koçyiğit, M. (2018). Etkili iletişim ve duygusal zekâ. (3.baskı) Eğitim Yayınevi.
50. Kurt, G. (2007). Ondokuz Mayıs Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
51. Küçük, D.P. (2011, Nisan 27-29). Müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Sözlü bildiri]. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Etkileri Konferansı, Türkiye.
52. Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 33-54.

53. Küçükaslan, N. (2014). Etkili iletişim teknikleri. Ekin basım yayın dağıtım.
54. Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). N.E.Ü. A.K.E.F. Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ABD öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri üzerine bir çalışma. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(17), 1-14.
55. Küpana, M. N. (2017). Piyano öğrencilerinin duygusal dışavurum düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 184-201.
56. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
57. Mammadov, E. & Keser, E. (2016). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13(3), 85-101.
58. McDonald, J.H. (2nd ed.) (2009). Handbook of biological statistics Sparky house publishing.
59. Meshkati, M. & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? a study on undergraduate english majors of three iranian universities. *Sage Journals*, 7(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
60. Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi. (2015). Etkili İletişim. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20%C4%B0leti%C5%9Fim.pdf
61. Mısırlı, İ. (2017). Genel ve teknik iletişim: kavramlar, ilkeler, uygulamalar. (9. baskı). Detay Yayıncılık.
62. Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
63. Mueller, S. (2020). 19 brilliantly effective communication techniques, Planet of Success. <http://www.planetofsuccess.com/blog/2016/effective-communication-techniques/#Techniques>
64. Nasir, M., Masrur. R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of iuu in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.
65. Nogaj, A. A.(2020). Emotional intelligence and strategies for coping with stress among music school students in the context of visual art and general education students. *Jurnale of Research in Music Education*, 68(1), 78-96.
66. Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(33), 1-19.
67. Olson, L. G. (2008). An Investigation of Factors that Influence Academic Achievement in Christian Higher Education: Emotional Intelligence, Self-Esteem and Spiritual Well-Being [Doktora Tezi, University of Southern Queensland]. (UMI No. 3304457)
68. Onuray Eğilmez, H., Engür, D. & Nalbantoğlu, E. (2019). Communication skills, self-esteem and attitude towards the music teaching of candidates studying in the TRNC. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 190-197.
69. Otacıoğlu, S. G. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının, müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki.[Sözlü Bildiri]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
70. Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.
71. Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
72. Öz, H. (2015). Emotional intelligence as a predictor of L2 communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 424 – 430.
73. Özdemir, M. & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
74. Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
75. Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.

76. Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online Dergisi*,4(2), 17-23.
77. Pınarcık, Ö., Salı, G. & Altındiş, M. N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*,4(1), 34- 44.
78. Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N. & Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(38), 70-89.
79. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
80. Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). Duygusal zekâ ve başarının sırrı. (1. Baskı). Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
81. Taşlıyan, M., Hırlak, B. & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal zekâ, etkili iletişim ve akademik başarı arasındaki ilişki: üniversite öğrencilerine bir uygulama. *Adaleti Savunanlar Stratejik Araştırmalar Merkezi Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 45-58.
82. Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
83. Tingaz, E.O. & Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 1*, 745-756.
84. Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 12-20.
85. Uygun, K. & Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2256-2281.
86. Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 88-94.
87. Yılmaz, H. & Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 118-136.
88. Yousefi, F. (2006) The relationship between emotional intelligence and communication skills in the university students. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*, 3(9), 5-13.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli arkadaşlar, “Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Etkili İletişim Becerilerinin İncelenmesi ve Müzik Eğitimi Almayan Öğrencilerle Karşılaştırılması” konulu bir araştırma için verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. 1.bölümde kişisel bilgileriniz, 2.bölümde duygusal zekânın ölçüleceği ‘Schutte Duygusal Zekâ ölçeği’ ve 3.bölümde etkili iletişim becerilerinin tespit edileceği ‘Etkili İletişim Becerileri Ölçeği’ anketi bulunmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için hazırlanmış olan soruların içten ve doğru yanıtlanması son derece önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar bu araştırma dışında kişisel bir amaç için kullanılmayacak, gizli tutulacaktır. İlginiz, yardımınız ve sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1.Okuduğunuz bölüm:

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ()

Bilgisayar ve Öğretimi Teknoloji Öğretmenliği Bölümü ()

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ()

Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ()

Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ()

Türkçe Eğitimi Bölümü ()

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ()

İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ()

2.Okuduğunuz bölümdeki öğrenim yılınız:

1.yıl () 2.yıl () 3.yıl () 4.yıl () 5.yıl ve üzeri ()

3.Genel not ortalamanız: _____

4.Ailede enstrüman çalan biri/birileri var mı?

Evet () Hayır ()

Lütfen aşağıdaki soruyu Müzik Eğitimi bölümü öğrencisi değilseniz yanıtlayınız.

5. Hayatınızda koro gibi sanatsal faaliyetlerde aktif olarak uzun süreli yer aldınız mı?

6. Herhangi bir enstrüman çalıyor musunuz? Çalıyorsanız nedir?

Ek-2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

II. BÖLÜM

Aşağıda duygusal zekâyı ölçmeyi amaçlayan 41 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size

uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen cümlelerden hiçbirini yanıtı bırakmayınız.

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					

15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34. Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					

35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılıyorum çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39. Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41. Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

Ek 3: Etkili İletişim Becerileri Ölçeği

III. BÖLÜM

Aşağıda Etkili İletişim Becerisini ölçmeyi amaçlayan 34 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelerin ne derece uygun olduğunu belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

	ETKİLİ İLETİŞİM BECERİSİ ÖLÇEĞİ	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
1	İnsanlara eksiklerini söylerken/iletirken olumlu özelliklerinden de söz ederim.					
2	İnsanlara başarısızlıklarını ifade ederken başarılı yönlerine de muhakkak değinirim.					
3	Çevremdeki insanların yanlış ya da hatalarını onları incitmeden dile getiririm.					
4	Karşımdaki insanın kişiliğini ve benliğini hedef almadığım için konuşmalarım gerginlik yaratmaz.					
5	Karşımdakine önce olumlu özelliklerinden bahsederek olumsuz yönlerini değiştirmesi için cesaret veririm.					
6	Günlük yaşamımda insanlarla iletişimimde kullandığım ifadelere ve kelimelere onları incitmemek için çok dikkat ederim.					

7	Biri benimle konuşurken onunla göz teması kurmaya çalışırım.					
8	Biri benimle konuşurken onu anladığımı gösteren iletiler veririm.					
9	Karşımdaki kişi konuşurken beden diline ve yüz ifadesine dikkat ederim.					
10	Karşımdaki kişi konuşurken, onu anlamak için kullandığı ipuçlarına dikkat ederim.					
11	Biriyle iletişim halindeyken söylediklerini bütün halinde anlamaya çalışırım.					
12	Karşımdakini anlamaya çalışırken ihtiyaç duyduğumda soru sorarım.					
13	Konuşurken etkili göz teması kurarım.					
14	Konuşmaları dinlerken arkasındaki duyguları da anlamaya çalışırım					
15	Düşüncelerimi tanımada/fark etmede/anlamada zorluk çekerim					
16	Genellikle duygularımı tanımada/fark etmede/anlamlandırmada zorluk çekerim					
17	Kendini rahatlıkla ifade edebilen bir bireyim					
18	Üzüntülerimi, endişelerimi karşımdaki insana rahatlıkla ifade edebilirim					
19	Düşüncelerimi başkalarına iletmede zorluk çekmem					
20	Karşımdakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilirim					
21	Karşımdaki kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlar ve onu yargılamadan bu durumu ona iletibilirim					
22	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakabilirim					
23	Karşımdaki kişinin ne düşündüğünü fark edebilirim					
24	Karşımdaki kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark edebilirim					
25	Genellikle karşımdaki insanı anlarım					
26	Karşımdaki kişiye genellikle uygun/yerinde tepkiler veririm					
27	Karşımdaki kişinin beklentilerinin neler olduğunu fark edebilirim					
28	Karşımdakinin olumsuz davranışını değiştirmek için onu suçlayıcı bir dille uyarırım					

29	Karşımdakinin olumsuz davranışları karşısında hissettiğim duyguları ona uygun bir dille iletebilirim/yansıtabilirim.					
30	Karşımdakinin olumsuz bir davranışını, bendeki etkilerini ona yansıtarak göstermeye çalışırım					
31	Bir başkasının davranışlarının sonuçlarını görebilmesi için hissettiğim olumsuz duyguları ona iletebilirim.					
32	İnsanlar “sinirli/huysuz/agresif” gibi özelliklere sahipse onları bu kelimelerle nitelendirmede sakınca görmem					
33	İnsanların olumsuz davranışlarını gördüğümde hatasını düzeltmesi için gerekirse kötü konuşurum					
34	İnsanların yanlışlarını düzeltirken kişiliklerine saygı gösterilmesi gerektiğine inanırım					

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: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.03.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 20585590-302.08.01/849

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Konunun ve yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Araştırmanın analiz çalışmalarında yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Doruk ENGÜR'e teşekkür ederiz.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Education is utterly important in raising individuals per the needs of the society they live in and instilling in them the desired characteristics that will develop society. To educate individuals to acquire the desired qualities, qualified teachers who are competent in their profession are needed. The personal and

professional characteristics of teachers greatly affect the attitude that students will develop towards the school and the courses.

Music plays an active role in expressing oneself and external facts. Teachers' effective communication skills in individually or collectively carried out practice-oriented courses enable the students to express themselves more clearly and accurately and display their talents (Demirsöz & Kocabaş, 2008). The most important feature that keeps teaching apart from other professions is its power to influence students. Teachers use the power of influence and show effective leadership behavior. The element underlying this behavior of teachers is their ability to use emotional intelligence correctly (Gürsel, 2004).

This study aimed to reveal the effect of music education on the development of effective communication skills and emotional intelligence of prospective teachers by considering variables such as gender, academic year, and academic grade point average.

2. METHOD

The study employed the correlational research model. The sample was formed using the convenience sampling method and consisted of 315 volunteer undergraduate students studying at the Bursa Uludağ University Faculty of Education in the fall semester of the 2018-2019 academic year.

The data were collected using the "Personal Information Form" prepared by the researcher, the Schutte Emotional Intelligence Scale (Tatar et al., 2011), and the Effective Communication Skills Scale (Buluş et al., 2017).

T-test, ANOVA test, and Pearson correlation coefficients were used in the analysis of the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

No significant difference was determined in the emotional intelligence of the prospective teachers in terms of the year of study. Therefore, it can be concluded that the duration of engaging in music by having music education does not affect emotional intelligence.

No significant difference was found in terms of the effective communication skills of the students. Therefore, it can be said that the duration of exposure to music education did not produce a significant difference in effective communication. This finding is supported by the studies in the literature (Avcı, 2018; Dilekmen et al., 2008; Kadakal & Alver, 2017; Milli & Yağcı, 2016; Taşlıyan et al., 2015).

In terms of the relationship between gender and emotional intelligence, a significant difference in favor of female students was found in the optimism/regulation of mood sub-dimension.

In terms of the relationship between gender and effective communication skills, it was found that female students' effective communication scores were higher than male students in the sub-dimensions of 'ego-enhancing language', 'active/participatory listening', 'empathy', and 'I language'.

No significant correlation was found between emotional intelligence and GPA. Significant correlations were found between effective communication and GPA and between effective communication and emotional intelligence. No significant difference was found between the emotional intelligence of the students who received music education and those who did not. Among the effective communication skill scores of the students who received and those who did not, results were obtained in favor of the students who received music education in the sub-dimensions of "active/participatory listening", 'self-awareness/disclosure', and 'empathy'.



İlkokul Öğrencilerinin İnternet Algıları ve Kullanma Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma*

Primary School Students' Internet Perceptions And Use Experiences: A Phenomenological Study

Hanifi Şekerci¹ 

Geliş Tarihi (Received): 23.01.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: İnternet hayatın neredeyse her alanında ve sıklıkla kullanılmaktadır. Birçok işi hızlı ve kolay bir şekilde halletmeye olanak sağlayan internetin kullanım yaşı da düşmektedir. İlkokul öğrencileri tarafından da sıklıkla kullanılan internetin onlar tarafından nasıl algılandığı ve bu aracı kullanma deneyimlerinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda araştırmada ilkokul öğrencilerinin internet algılarının ve kullanma deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre araştırma tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya 10 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler öğrencilerin çizdiği resimler, bu resimlere ilişkin açıklamaları ve odak grup görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde doküman analizi ile tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin internet algılarını teknolojik cihazlar, sosyal medya ve akıllı telefon işletim sistemi uygulamaları şekillendirmektedir. İlkokul öğrencilerinin internet kullanım amaçlarının odağında araştırma, ödev yapma ve eğlence vardır. Bunun yanında öğrenciler internet kullanırken uygunsuz fotoğraflarla, bahis reklamlarıyla, şiddet içerikli oyun ve videolarla karşılaşmaktadır. İlkokul öğrencileri okul ve aileden internetin doğru kullanımı ile ilgili bilgi almıştır ve aileler internet kullanımı konusunda bir takım tedbirler almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencileri, İnternet Algısı, İnternet Kullanımı

&

Abstract: The Internet is often used in almost all fields of life. The age of use of the Internet, which allows people to get many jobs done quickly and easily, is decreasing as well. Because of this, it was considered important to determine primary school students' perceptions of the internet and their usage experiences. The study used phenomenology design which is one of the qualitative research patterns. Typical case sampling method was used to determine the study group. 10 4th graders formed the sample. The pictures drawn by the students, their explanations of the pictures, and the focus group interview form were used to collect data. Document analysis and thematic analysis were used in the data analysis. The results showed that technological devices, social media, and smartphone applications shaped the Internet perceptions of primary school students. The foci of primary school students' internet usage were doing research, doing homework, and entertainment. It was found that the students encountered inappropriate pictures, betting ads, games, and videos containing violence while using the Internet. Primary school students received information from their schools and families regarding the proper use of the Internet, and families are taking a number of measures regarding its use.

Keywords: Primary School Students, Internet Perceptions, Using the Internet.

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Şekerci, H. (2022). İlkokul Öğrencilerinin İnternet Algıları ve Kullanma Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 934-956. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-867068>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* (Gerekli ise) Bildiri ya da Tez olarak sunulmuşsa açıklama yapılabilir.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr. Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hnskr@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1280-3228>

1. GİRİŞ

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler hayata önemli katkılar sağlamaktadır. Sağlıktan ticarete, eğitimden iletişime kadar birçok alanda internetten yararlanılmaktadır. İnternet sayesinde bilgi paylaşımı yapılabilmekte, gelişmeler takip edilebilmekte ve pek çok iş kolaylıkla halledilebilmektedir. İnternet "ağların ağı" olarak ifade edilmektedir (Terkan ve Taylan, 2010). Bu bağlamda internet birçok bilgisayar sisteminin bağlı olduğu (Sözer, 2002) ve dünya çapında yaygın bilgisayar ağlarına dayalı bir iletişim sistemi (İçel, 1998) olarak tanımlanabilmektedir. İnternet ağı sayesinde dünyanın herhangi bir yerindeki bilgiye kolaylıkla ulaşılabilen, bilgi ve belge paylaşımı yapılabilmekte, oldukça kolay ve ucuza iletişim sağlanabilmektedir (Bozkurt, 2011).

İnternetin yaşama oldukça fazla katkısının olduğu gözlemlenebilmektedir. İnternet; sunduğu oyun, e-posta, video konferans, sohbet odaları, sosyal paylaşım ağları ve veri transferi olanaklarından ötürü yaşamın vazgeçilmezi hâline gelmiştir (Kırık, 2014, s. 339). Mestçi'ye (2005, s. 2) göre internet alışveriş yapılabilecek bir market, çeşitli sayfalarda gezintinin yapılabileceği bir gezi alanı, iletişim kurulabilecek bir kulüp ve yeni şeyler öğrenilebilecek bir kütüphanedir. Bu bakımdan Çalık ve Çınar'a (2009) göre internet sunduğu bu olanaklar sayesinde hayat standartlarını yükseltmektedir. Ayas ve Horzum (2013) internetin, sağladığı kolaylıklar ve imkânlar nedeniyle yaşamın her alanında ve aşamasında herkes tarafından kullanıldığını ifade etmektedir.

İnternet sağladığı olanaklar nedeniyle çocuklar tarafından da kullanılmaktadır. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi internet bilgiye ulaşmak ve eğlenmek için bireylere sınırsız bir kaynak sağlayabilmektedir. Doğruer, Meneviş ve Eyyam (2010) internetin çocuklar tarafından doğru ve etkili bir şekilde kullanıldığında zaman ve enerji konusunda ciddi avantaj sağladığını belirtmektedir. Bu bakımdan öğrenciler ödev yapma ve boş zaman etkinliklerini planlamada internetten sıklıkla faydalanmaktadır. Çocukların internet kullanımını olumlu ve olumsuz açıdan değerlendiren görüşlerin varlığından söz edilebilmektedir. Tuncer (2000) çocukların sohbet odaları ve e-postalar sayesinde rahatlıkla öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişime geçebildiğini ve paylaşımında bulanabildiğini belirtmektedir. Subrahmanyam vd. (2009) ise internet kullanımının çocukların üç boyutlu algılama, el-göz koordinasyonunu sağlama ve ince motor becerilerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bazı görüşlere göre internet kullanımı görsel bilgiyi hızlı algılayıp anlamlandırmada çocukları desteklemekte ve görsel hafızayı geliştirebilmektedir (DeBell ve Chapman, 2006; Subrahmanyam vd., 2000). Kearney (2007) ise, internet oyunlarının çocukların birden fazla iş yapma yeteneğine ve dil becerilerine olumlu katkılar sağlayabileceğini ifade etmektedir.

İnternetin çocukların gelişimine olumsuz etkisinin olacağını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. İnternetin yoğun kullanımı özellikle dijital çağda doğup büyüyen çocuklarda bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Leung ve Lee, 2012). İnternetin kontrolsüz ve sınırsız kullanımı nedeniyle çocuklar siber zorbalık, mahremiyet ihlalleri (Chang, 2010; Gasser, Maclay, ve Palfrey, 2010), internet bağımlılığı, kumar, sosyal yalıtılmışlık, sosyal yeterliklerin kaybı, cinsel ve kültürel eşitsizlikler (Aslanidou ve Menexes, 2008, Griffiths, 1999), yabancı ve tehlikeli olabilecek insanlarla tanışma, gizliliğin yitirilmesi, çevrim içi kavgalar, uygun olmayan materyaller, silah ve madde kullanımı (Güneş, 2008, s. 13-15) gibi olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir. Bunun yanında çocuklar uygunsuz ya da potansiyel olarak tehlikeli içeriğe maruz kalma, kötü niyetli kişilerce ya da şirketlerce izlenme, tacize uğrama, e-dolandırıcılık (Aftab, 2000), telif haklarının ihlali, uygunsuz mesajlar (Poftak, 2002), problemler içerik paylaşımı, cinsel istek gönderimi, kendileri ile ilgili olmayan ürünlerle ilgili reklamlara maruz kalma (cinsel ürünler, alkol ürünleri), kumar ve bahis sitesi reklamlarına maruz kalma, kredi kartı bilgilerinin çalınması, bilgi hırsızlığı (OECD, 2011), çevrim içi dolandırıcılık, yaşa uygun olmayan oyun içerikleri (International Telecommunications Union, 2009; Youth Protection Roundtable, 2009), depresyon, asosyalleşme ve yalnızlık hissi (Caplan, 2002), göz rahatsızlıkları, radyasyon, duruş ve iskelet yapısında bozukluklar (Kuzu vd., 2008,s.133; Shields ve Behrman, 2000) gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Sayılan pek çok olumsuz durum sebebiyle çocuklara bilinçli internet kullanımının öğretilmesi önemli bir gereklilik olarak ele alınabilmektedir.

Çocukların interneti bilinçli bir şekilde kullanması için ailesine, arkadaşlarına ve okula önemli görevler düşmektedir. Çocuğun internete erişiminden ve çevrim içi risklerle karşılaşması durumunda korunmasından sorumlu ilk sosyal kurum ailesidir (Dönmez, 2015). Bu bakımdan özellikle ailenin çocuklarını internet riskleriyle ilgili olarak bilgilendirmesi için gerekli teknik beceri ve bilgiye sahip olması ve onlarla doğru bir şekilde iletişim kurması önem arz etmektedir (Arslan vd., 2014; Livingstone ve Helsper, 2008; Oktik, 2013). Mascheroni ve Ólafsson (2014) internet kullanırken çocukların yanında bulunulmasını, onlarla internette gerçekleştirdikleri etkinlikler ile ilgili konuşulmasını, internet deneyimlerinin paylaşılmasını, çocukların güvenli ve bilinçli internet kullanımı ile ilgili bilgilendirilmesini, internette geçirebilecekleri zaman konusunda kısıtlamalar ve kurallar konulmasını, internette gerçekleştirdikleri faaliyetlerin izlenmesi, sınırlandırılması ve filtrelenmesi için yazılım ve teknik araçların kullanılmasını ailelere önermektedir. Çocuğun ailesinin yanında, sosyal çevresinde yer alan arkadaşlarının ve okulun da internetin doğru kullanımında önemli rollerinin olduğu söylenmektedir (Dönmez, 2015). Bazı araştırmalarda öğrencilerin okullarda internet kullanımı ile ilgili bilgi aldıkları görülmektedir (Arslan vd., 2014). Çevrim içi riskler konusunda deneyimlerini öğretmenleri ile paylaşan ve bu konuda bilgi alan gençlerin riskli davranış gösterme oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı okulların ve öğretmenlerin internetin bilinçli kullanımı noktasında çocukları bilgilendirmesi, okulda çocukların internet etkinliklerini denetlemesi önerilmektedir. Avrupa Çevrim İçi Çocuklar Projesi'nin Türkiye ile ilgili bulgularında çocukların internette olumsuz bir durum ile karşılaştıklarında aileleri ve öğretmenlerinden önce arkadaşlarından yardım aldıkları saptanmıştır (Eukidsonline, 2010). Bu durum çocukların interneti bilinçli kullanmalarında sosyal çevresinde yer alan arkadaşlarının etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak internetin doğru olarak kullanımı konusunda sadece aile, okul ve akranların yeterli olmayacağı, çevrim içi riskler ve etkileri sorununun çözümünde çocukların, ailelerin, öğretmenlerin, teknoloji geliştiricilerin ve yasa yapıcıların, iş birliği ile çalışarak sorunu çözmeye çalışmaları en etkili yöntem olarak ele alınmaktadır (Duerager ve Livingstone, 2012; Chang, 2010, Livingstone ve diğerleri, 2012). Çünkü bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ebeveynlerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve okuryazarlığı konusunda çocukların gerisinde kalmasına neden olmakta, çocukların internet kullanma becerilerinin artması ve yeni fırsatları yakalamaya çalışmaları yeni riskleri de beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı yasa koyucuların ve teknoloji üreticilerinin de bu durum üzerine çalışmalar yapması ve tüm paydaşların birlikte çalışarak söz konusu sorunu ele almaları gerekmektedir. Bu araştırmada çocukların internet algıları resimler aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışıldığından, çocuk resimlerinin bir durum ve konuya ilişkin algıları ortaya koymadaki işlevlerine değinilecektir.

Resim, çocuklar için güçlü bir anlatım ve yansıtma biçimi olarak ele alınabilir (Arıcı Tüzün, 2006). Çocuklar resimler vasıtasıyla çevre ile ilgili algılarını, gözlemlerini özgün düşünceleri ile harmanlayıp yorumlayarak dış dünyayı algılayış biçimlerini ifade edebilmektedir (Belet ve Türkkan, 2007). Bu bakımdan Ersoy ve Türkkan'a (2010) göre çocuk resimleri, çocukların dış dünyayı ve kendilerini nasıl algıladıklarını göstermesi bakımından önemli bir başvuru kaynağı olarak görülebilir. Bu özelliklerinden dolayı çocuk resimleri araştırmalarda da kullanılmaktadır (Moseley, Perrot ve Utley, 2010). Çünkü resim yaptırmak çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalarda oldukça uygun bir veri toplama aracıdır. Çocukların çizdikleri resimler sayesinde onların gerçek düşüncelerini, isteklerini, duygularını anlayabilmek mümkündür (Leonard, 2006; Piperno, Di Biasi ve Levi, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin internet kullanımı ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin interneti bilgiye ulaşma, ödev yapma, eğlence, iletişim (Orhan ve Akkoyunlu, 2004; Arnas, 2005; Gültutan, 2007; Özden ve Yılmaz, 2008) amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Yine ilgili literatürde çocukların internet kullanım becerileri ve maruz kaldıkları riskler ve bu risklerle başa çıkma stratejileri çalışılmıştır (Kaşıkçı vd., 2014; Turgut, 2016). Bunun yanında çocuk resimlerinin çeşitli amaçlarla çalışmalarda kullanıldığı görülebilmektedir. Matematikçi algısı (Picker, ve Berry, 2000), bilim insanı imajı (Buldu, 2006; Türkmen, 2008), Avrupa Birliği algısı (Belet ve Türkkan, 2007), sağlık kavramı algısı (Rijey ve Van Rooy, 2007), insan figürü algısı (Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar ve Bencik-Kangal, 2010), internet algısı (Ersoy ve Türkkan, 2010), çevre sorunları algısı (Sadık, Çakan, Artut,

2011) dünya şekli algısı (Özsoy, 2012), şiddet algısı (Akbulut ve Saban, 2012), öğretmen algısı (Aykaç, 2012), geleceğe ait çevre algısı (Özsoy ve Ahi, 2014) bu çalışma konularının bazılarıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkökul düzeyinde öğrencilerin internet algılarının resimler aracılığı ile incelendiği (Ersoy ve Türkkın, 2010) bir araştırma göze çarpmaktadır. Ancak öğrencilerin internet algılarının çizilen resimlerle belirlendiği ve internet kullanım durumlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin internet algıları ile birlikte onların kullanım deneyimlerini de ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Böylece hem ilkökul öğrencilerinin değişen internet algıları hem de interneti kullanma deneyimleri ortaya çıkarılarak ilgili alan yazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulgularla ilkökul düzeyinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin dijital yetkinlik ile ilgili beceri ve kazanımlarına ilişkin öğrenme içerikleri hazırlayan uzmanlara, sınıf öğretmenlerine çeşitli bilgi ve bakış açılarının kazandırılabilceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- İlkokul öğrencilerinin internete ilişkin algıları nasıldır?
- 2- İlkokul öğrencilerinin internet kullanımı ile ilgili deneyimleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan olgu bilime göre tasarlanmıştır. Olgu biliminde bireylerin bir olgu ile ilgili deneyimleri ve ona yüklediği anlamlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim çalışmalarında resim çizdirmekten de yararlanılmaktadır. Malchiodi (2005) olgu biliminde resim kullanımıyla bireylerin olguya yükledikleri anlama, anlamların oluştuğu bağlama ve resmi çizenin dünya görüşüne odaklanıldığını belirtmektedir. Araştırmada ilkökul öğrencilerine resim çizdirilerek onların internet olgusuna ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde ise internet kullanma deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu tipik durum örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre tipik durum örneklemesinde araştırmacı evrende var olan çok sayıdaki durumdan en tipik olanını seçerek çalışmasını gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda araştırma, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerden gelen çocuklar seçilerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkökul 4. Sınıfa giden 10 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 5'i erkek, 5'i kızdır. Öğrencilerin ailelerinin maddi geliri 2000 ile 4500 TL arasındadır. Evleri sosyoekonomik düzey olarak orta seviyede yer alan bir çevrede yer almaktadır. Hepsinin evinde bilgisayar ve internet bulunmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenciler tarafından çizilen resimler ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada öncelikle ilgili literatür taranarak görüşmede kullanılacak sorular hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmanın amacını ve görüşme sorularını içeren bir form oluşturulmuş ve bu form üç alan uzmanına görüşlerini almak amacıyla sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre "İnternet kullanımının sana olan olumlu katkıları nelerdir? Neler söylemek istersin?", "İnternet kullanımının sana olan olumsuz etkileri sence nelerdir? Bu konuda neler düşünüyorsun?" soruları "İnternet kullanımının sana ne gibi etkileri oluyor?" şeklinde birleştirilmiştir. Bu soruya "Olumlu etkileri neler?" ve "İnternet kullanırken karşılaştığın ve olumsuz olduğunu düşündüğün durumlar neler?" soruları ise sonda sorusu olarak eklenmiştir. Ayrıca "İnternetin doğru kullanımı ile ilgili okuldaki deneyimlerin neler?", "Doğru kullanım ile ilgili okulda neler öğrenmek istersin?", "Ailen tarafından doğru ve güvenli bir şekilde internet kullanman için tedbirler alınıyor mu? Neler söylemek istersin?" sorularında düzenlemeye gidilmiştir. Bu sorular "İnternetin doğru kullanımı ile ilgili bilgin var mı?" ana sorusu altında "İnternetin doğru kullanımı ile ilgili okulda öğrendiklerin nelerdir?" ve "İnternetin doğru kullanımı ile

ilgili aileden öğrendiklerin nelerdir?" sonda sorusu olarak forma eklenmiştir. Görüşme formunun nihai hâli toplam beş ana sorudan oluşmaktadır

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmen ve okul yönetiminin izni alınarak okul içinde uygun bir mekâna geçilmiştir. Bunun yanında araştırmacı veri toplama sürecinin başlangıcında, öğrencilere araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği hakkında bilgi vermiştir. Elde edilecek verilerin güvenilir bir şekilde korunabilmesi için ses kayıt cihazının kullanım iznini almıştır. Araştırmada gerçek isim kullanılmayacağı ve katılımcıların her birine kod isim verileceği belirtilmiştir. Araştırma raporunda doğrudan alıntılara yer verilirken her bir katılımcıya verilen Ö1, Ö8 gibi kodlar kullanılmıştır. Ö1 kodu, Öğrenci 1'in kısaltması olarak araştırma raporunda yer almıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerden internet deyince ne anladıklarını ve interneti nasıl anlamlandırdıklarını anlatan bir resim yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenciler resimlerinde neler ifade etmeye çalıştıklarını da yazılı olarak açıklamıştır. Bu çalışmalar için onlara 30 dakikalık bir süre verilmiştir. Bunun ardından odak grup görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere sorulmuştur. Bu aşamada sırayla her bir soru öğrencilere yöneltilmiştir. Her soru tüm öğrenciler tarafından yanıtlandıktan sonra görüşlerini fazladan ifade etmek isteyen öğrencilere tekrar söz hakkı verilmiştir. Söz konusu odak grup görüşmesi yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Çocukların yaptığı resimler ve bu resimlere ilişkin yazılı açıklamaların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu veriler analiz edilirken çocukların yaptığı yazılı açıklamalar temel alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tematik analizde verilerin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya konulması amaçlanmaktadır (Liamputtong, 2009). Verilerin analizinin ilk aşamasında herhangi bir değişiklik yapılmadan yazılı bir form hâline getirilen görüşme kayıtları araştırmacı tarafından tek tek okunmuştur. Okuma işleminin ardından veriler kodlanmış ve kodlamalar çeşitli temalar altında toplanmıştır.

2.5. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğinde dört kriter göz önüne alınmaktadır. Bunların aktarılabirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlılık olduğu gözlemlenmektedir (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada aktarılabirlik kriteri bağlamında okuyucu için anlaşılır bir dil kullanılmış, doğrudan alıntılarla detaylı betimlemeler yapılmaya çalışılmış, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen verilere ilişkin doğrudan alıntılar ve öğrenci resimlerinden örnekler araştırma raporunda sunulmuştur. İnandırıcılık kriteri bağlamında araştırmacı verileri bizzat kendisi toplamış, araştırmanın genel özelliklerini bilen bir uzmandan görüş almış, elde edilen bulgular uyumlu ve bütünselliği sağlayacak şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının nitel araştırma konusunda deneyimi de bulunmaktadır. Teyit edilebilirliği sağlamak adına araştırmacı soruları öğrencilere yöneltirken yansız tavır sergilemiş, yapılan analizlerde veri setine bağlı kalınmış, elde edilen veriler bilgisayar ortamında saklanmış, sonuçlar açık şekilde okuyucuya sunulmuştur. Tutarlılık çalışmaları için araştırmada görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, öğrenciler tarafından çizilen resimlerin tamamı toplanmıştır. Bunun yanında araştırmada verilerin analizini farklı bir uzman daha gerçekleştirmiştir. İki analiz arasındaki uyum ise Miles ve Hubermann'ın (1994) ortaya koyduğu "güvenirlilik = uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı x 100" formülü çerçevesinde hesaplanmıştır. Bu bağlamda uyum değerinin %87 olduğu görülmüştür.

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: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı.

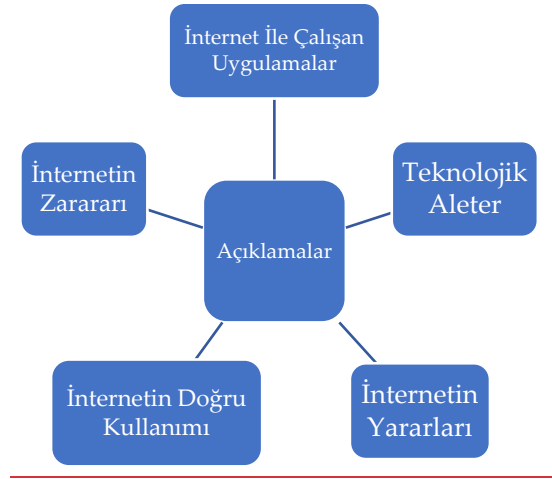
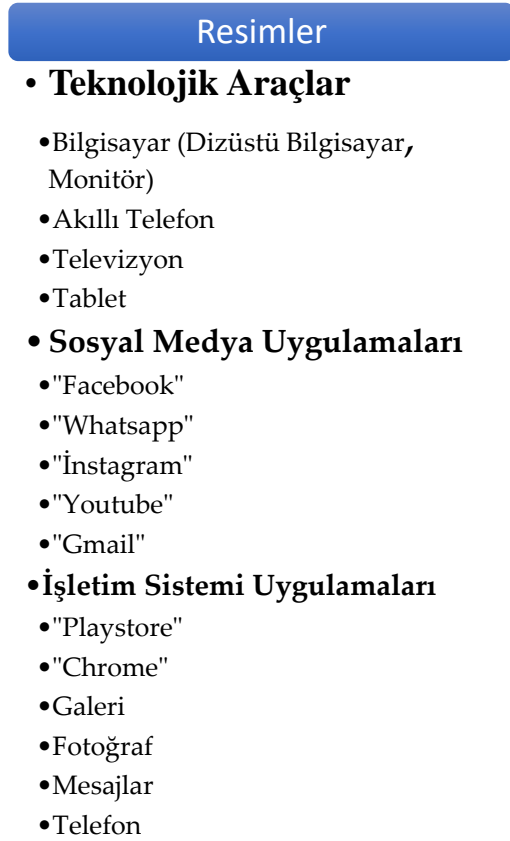
Etik değerlendirme kararının tarihi: 18/03/2020.

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 33848.

3. BULGULAR

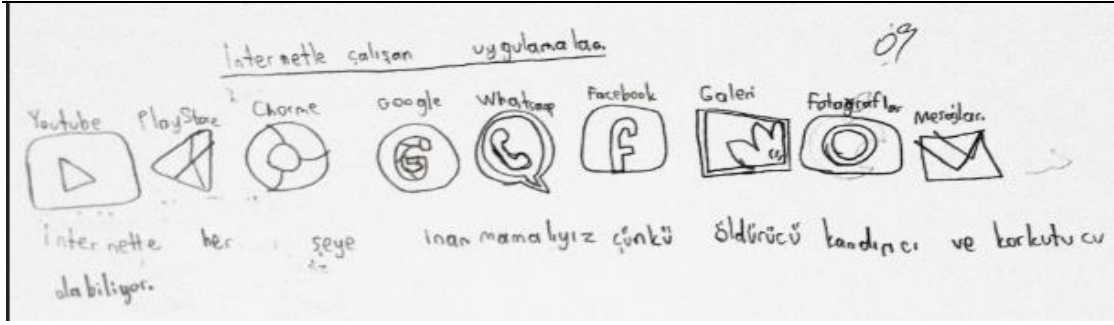
3.1. İlkokul öğrencilerinin çizdikleri resimler ve yaptıkları açıklamalara göre internet algıları

İlkokul öğrencilerinin çizdiği, internete dair resimler ve açıklamalarına ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.

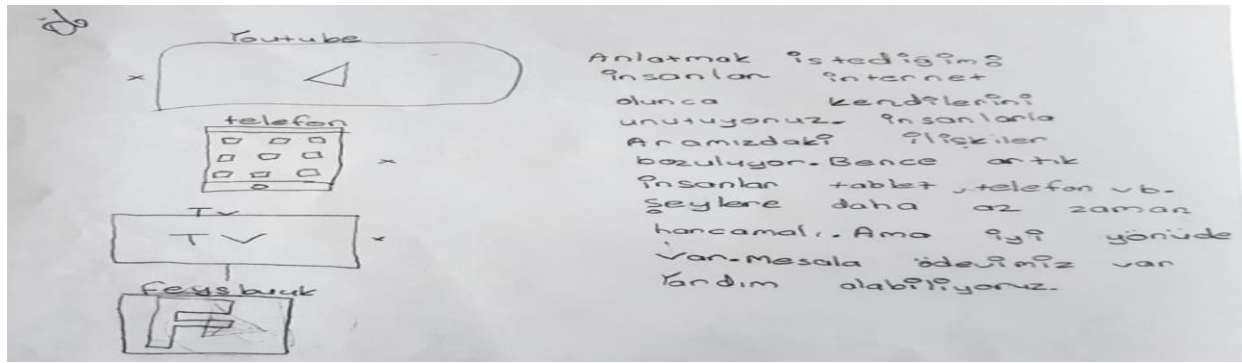


Şekil 1. İlkokul öğrencilerinin internete ilişkin çizdikleri resimler ve açıklamaları

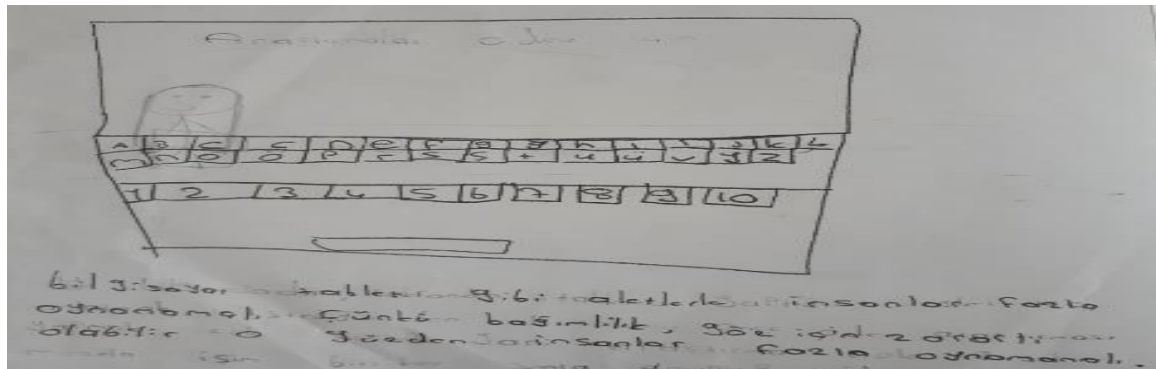
Şekil 1'de görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinin çizdikleri resimlerde ortaya çıkan temalar teknolojik araçlar, sosyal medya ve işletim sistemi uygulamalarıdır. Öğrenciler teknolojik araç olarak bilgisayar, akıllı telefon, televizyon ve tablet; sosyal medya uygulaması olarak "Facebook", "İnstagram", "Youtube", "Whatsapp", "Gmail"; işletim sistemi uygulaması olarak "Playstore", "Chrome", galeri, fotoğraf, mesajlar, telefon simgelerini çizmiştir. Öğrencilerin çizdiği resimlerde "İnstagram", "Facebook", "Twitter", "Whatsapp" ve "Youtube" gibi sosyal medya uygulamalarının simgelerinin diğer öğelere göre daha fazla yer almakta olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çizdiği resimlere ilişkin açıklamaların analizinde ise teknolojik aletler, internetin zararları, internetin faydaları, internetin doğru kullanımı, internet ile çalışan uygulamalar temalarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin internet ile çalışan uygulamalar, teknolojik aletler ile internetin faydaları, zararları ve doğru kullanımına ilişkin görüşler ifade ettikleri söylenebilmektedir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği çalışmalarından bazıları aşağıda sunulmuştur.



Ö9 yaptığı resimde işletim sistemi uygulamalarının bazılarının simgelerini çizmiştir. Bunların bir kısmının sosyal medya uygulamaları olduğu görülmektedir. Ayrıca Ö9 açıklamada internette her şeye inanmamak gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin bazı içeriklerin öldürücü, korkutucu ve kandırmaya yönelik olabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Bu bakımdan öğrencinin internetin doğru kullanımına ilişkin fikirlere sahip olduğu söylenebilir. Ö6 da benzer şekilde internetin doğru kullanımına ilişkin açıklamalara çizdiği resimde yer vermiştir. Bu çalışma aşağıda sunulmuştur.

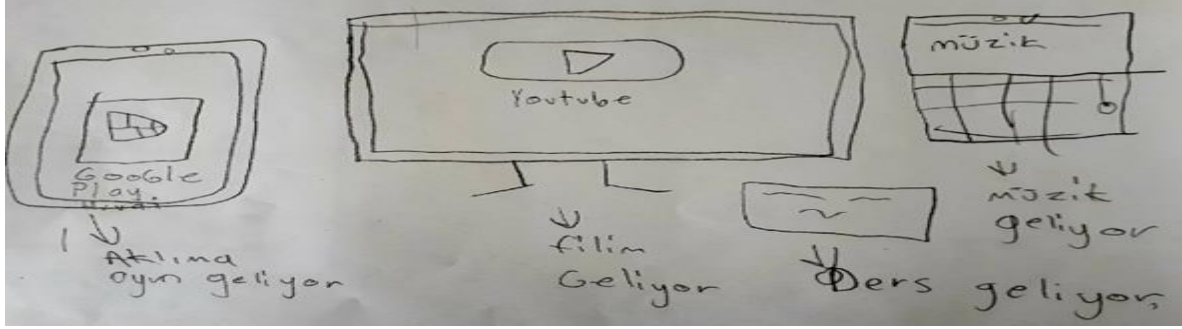


Ö6 yaptığı resimde internet erişimli TV, akıllı telefon ile sosyal medya uygulamalarından “Youtube” ve “Facebook” un simgelerini çizmiştir. Öğrenci çizdiği resme ilişkin yaptığı açıklamalarda internet kullanımının hem faydalı hem de zararlı yönlerini değerlendirmiştir. Örneğin “İnternet olunca insanlar kendilerini unutuyor ve insanlarla aramızdaki ilişkiler bozuluyor. İnsanlar tablet, telefon vb. şeylere daha az zaman harcamalı.” şeklindeki ifadeleri ile internetin fazla kullanımının insan ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve insanların internette fazla zaman harcadığını belirterek internet kullanımının olumsuz boyutuna ilişkin değerlendirmeler yapmıştır. Öğrenci, yaptığı bir diğer açıklamada “ ama iyi yönleri de var. Mesela ödevimiz var yardım alabiliyoruz” şeklindeki ifadeyle internetten ödev yaparken yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu bakımdan öğrencinin internetin doğru kullanımına ilişkin fikirler de ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

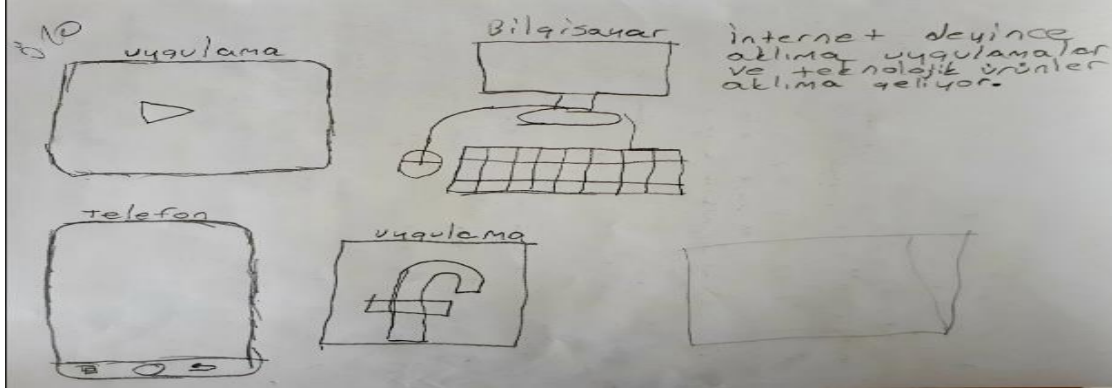


Ö7'nin bir bilgisayar çizdiği görülmektedir. Bu bakımdan internet denilince öğrencinin aklına bilgisayarın geldiği söylenebilmektedir. Öğrencinin yaptığı açıklamada ise “bilgisayar, tabletler gibi aletlerle insanlar

fazla oynamamalı, çünkü bağımlılık, göz için zararlı olabilir” gibi ifadeler kullandığı görülmektedir. Öğrencinin fazla internet kullanımının psikolojik ve fiziksel anlamda insanlara verdiği zarara ilişkin bilgi sahibi olduğu söylenebilmektedir.



Ö1 internet erişimi olan akıllı telefon, dizüstü bilgisayar ve monitör çizmiştir. Öğrencinin resme ilişkin yaptığı açıklamalarda internet denilince aklına oyun oynama, film izleme, müzik dinleme ve ders çalışma geldiğini ifade ettiği görülebilmektedir. Bu bakımdan öğrencinin günlük yaşamda internetten daha çok ders çalışma ve eğlenme (oyun oynama, film izleme, müzik dinleme) amacıyla yararlandığını söyleyebilmek mümkündür. İnternet denilince aklına teknolojik aletler gelen bir diğer öğrencinin çalışması ise şöyledir:



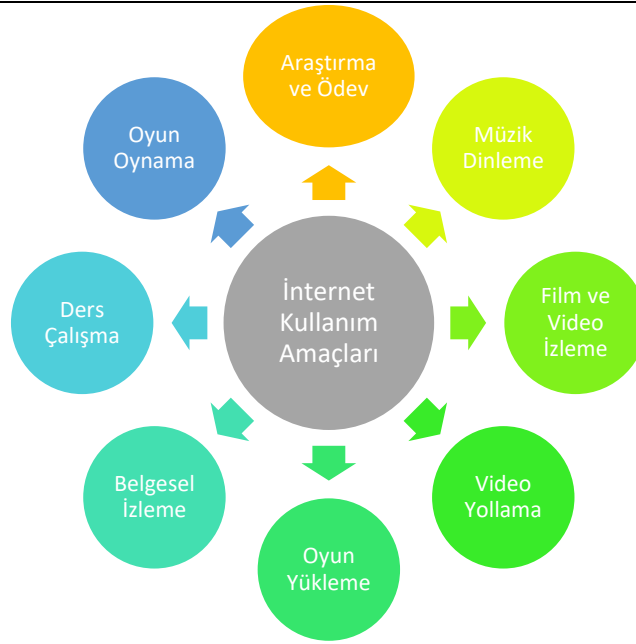
Ö10 yaptığı resimde bilgisayar ve akıllı telefon gibi internet erişimi olan cihazları çizmiştir. Yaptığı açıklamada ise internet denilince aklına “Facebook” ve “Youtube” gibi uygulamaların geldiğini belirtmiştir.

3.2. İlkokul Öğrencilerinin İnternet Kullanma Deneyimleri Nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin internet kullanma deneyimlerini saptamaktır. Bu kapsamda elde edilen bulgular internetin kullanım amaçları, internetin öğrencilere olumlu katkıları, internet kullanılırken karşılaşılan olumsuzluklar, internetin doğru kullanımı ile ilgili bilgi alınan yerler ve ailenin aldığı tedbirler temaları altında toplanmıştır. Bunlara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.2.1. İlkokul öğrencilerinin internet kullanım amaçları

Araştırmada ilkökul öğrencilerine interneti hangi amaçlarla kullandıkları sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

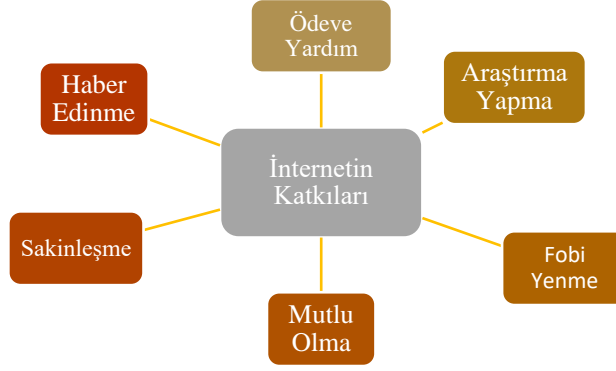


Şekil 2. İlkokul Öğrencilerinin internet kullanma amaçları.

Şekil 2 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin internet kullanım amaçlarının oyun oynama, araştırma-ödev yapma, müzik dinleme, film ve video izleme ve ders çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanında belgesel izleme, oyun yükleme ve video yollama da öğrencilerin internet kullanım amaçları arasındadır. Öğrencilerin internet kullanım amaçlarının araştırma ve ödev yapma ile eğlence odaklı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Örneğin Ö10 olarak kodlanan öğrenci “belgesel izliyorum, ödev yapma amacıyla kullanıyorum. Öğretmenim benim takip ettiğim “Youtube” kanalları var. Onları takip etmek amacıyla kullanıyorum” şeklinde internet kullanım amacını belirtmiştir. Öğrencilerin bazılarının internet kullanım amacı ders çalışma ve araştırma yapmanın yanında müzik dinleme ve film izlemedir. Örneğin Ö1 olarak kodlanan öğrenci “müzik dinleme, film izleme, ders çalışma ve araştırma yapmak için interneti kullanıyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İnternetin eğlenme amacıyla kullanımında “Youtuber” takip etme ve video yollama da bulunmaktadır. Örneğin Ö2 olarak kodlanan öğrenci “Youtuber takip ediyorum ben. Ödevlerimi yapmak için kullanıyorum. Video yolluyorum, oyun oynamak ve müzik dinlemek için kullanıyorum interneti” şeklinde, internet kullanım amaçlarını belirtmiştir. Ö9 olarak kodlanan öğrenci “oyun yüklemek, oyun oynamak, müzik dinleme, film izleme ve ders çalışmak için internete giriyorum ben” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencinin hem eğlenme hem de ders çalışma amacıyla interneti kullandığı görülebilmektedir.

3.2.2. İnternetin ilkökul öğrencilerine katkıları

Araştırmada öğrencilere internet kullanımının kendilerine olan katkıları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. İnternetin ilkökul öğrencilerine katkıları

Şekilde 3'te görüldüğü üzere internetin ilkökul öğrencilerine katkıları ödev yardım, araştırma yapma, haber edinme, fobi yenme ve sakinleşmedir. Bu durumlardan ödev yardım konusuna ilişkin Ö6 olarak kodlanan öğrenci "zorlandığım ödevleri yapabiliyorum. Matematikte işlemler için videolar izliyorum. İnternete giriyorum" gibi ifadeler kullanmıştır. Ö8 olarak kodlanan öğrenci internetin kendisine yararlarının ödev yardımının yanında araştırma yapma konusunda olduğu "ödevlerimi yapamadığım konular olabiliyor. Bunlarla ilgili araştırmalar yapabiliyorum. Konu ile ilgili videolar izliyorum. Fotoğraflara vs. bakıyorum. İnternetin bana katkıları bunlar" şeklindeki görüşlerde görülmektedir. İnternet kullanımının öğrencilere ödev yardım, araştırma yapma konularında olduğu kadar fobi yenme konusunda da yararları vardır. Ö10 olarak kodlanan öğrenci "ders çalışmama yardımcı oluyor. Bir de ben cama dokunamıyordum. Videolar izledim internette artık bu fobimi yenebildim" şeklinde konuyla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Ö1 olarak kodlanan öğrenci ise haber edinme, sakinleşme ve mutlu olma anlamında internetin kendisine yararlarının olduğunu "Ödev yapıyorum. Haber takip ediyorum. Müzik dinlemek beni rahatlatıyor ve mutlu oluyorum böyle. Bence internetin bana katkıları bunlar" şeklinde ifade etmiştir.

3.2.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar

İlkokul öğrencilerine internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar sorulmuştur. Öğrencilerin internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar Şekil 4'te sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin internette karşılaştıkları olumsuzluklar

- Uygunsuz fotoğraflar
- Şiddet içeren oyunlar
- Tıklanmadan açılan bahis siteleri
- Yanlış bilgi veren siteler
- Şiddet videoları
- Yönlendirilme
- Açılan reklamlar
- Özenti oluşturan videolar
- Bağımlılık yaratan videolar
- Paralı oyun siteleri
- İçerikleri doğru olmayan videolar

Şekil 4. İlkokul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar

Şekil 4 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar; uygunsuz fotoğraflarla karşılaşma, şiddet içeren oyunlar, aniden ve tıklanmadan açılan bahis ve reklam siteleri,

özenti oluşturan içerikleri olan videolar, bağımlılık yaratan videolar, ücretsiz olduğu ifade edilen, ancak paralı olan oyun siteleri, yanlış bilgi içeriğine sahip siteler ve videolar ile kendine fiziksel zarar vermeyi teşvik eden videolardır. Öğrencilerin bu durumlara ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2 olarak kodlanan öğrenci internette uygunsuz fotoğraflarla karşılaşmasını “araştırma yaparken farklı ülkelerin özellikleri ile ilgili karşınıza saçma sapan görseller, fotoğraflar çıkıyor. Böyle çıplak kadın fotoğrafları felan” şeklinde ifade etmiştir. Ö3 olarak kodlanan öğrenci “şiddet içerikli oyunlar çokça karşıma çıkıyor bazen oynuyorum bu gibi oyunları” ifadelerini görüşmede kullanmıştır. İlkokul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştığı bir başka sorun tıklanmadan açılan bahis siteleri ve reklamlardır. Ö5 olarak kodlanan öğrenci duruma ilişkin “siz tıklamadığınız hâlde veya başka bir amaçla interneti kullanırken bahis siteleri ve alâkasız reklamlar aniden ekranınıza çıkıyor. Bu çok sinir bozucu oluyor araştırma yaparken” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

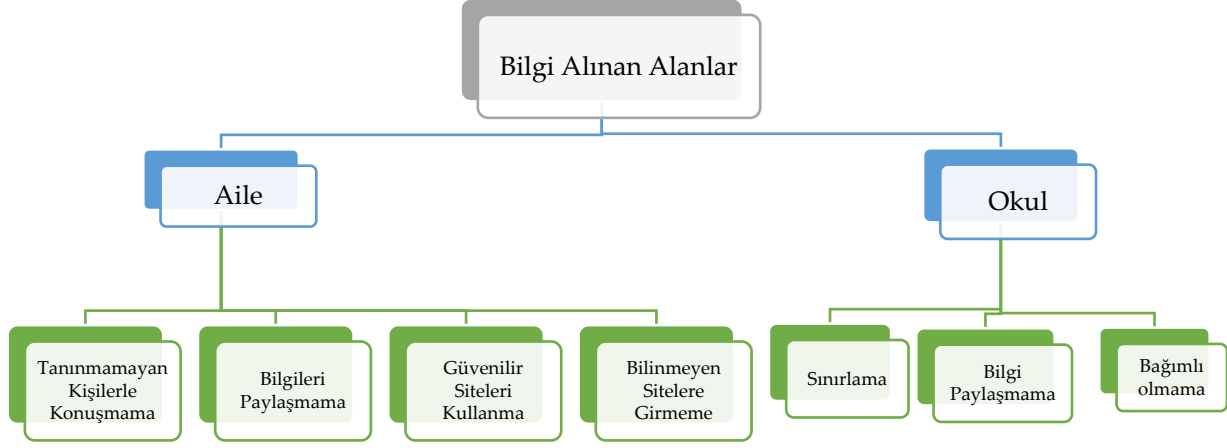
İlkokul öğrencilerinin interneti kullanırken karşılaştıkları olumsuzlukların bazıları özenti oluşturan içeriklere sahip, bağımlılık yaratan ve içerikleri yalan olan videolardır. Ö1 olarak kodlanan öğrenci “Youtube kanalları var. Bazı şeyleri çok özendiriyor ve heves ettiriyor. Ben slime maddesinin videosunu izledim. Ondan sonra böyle almak için heves ettim. Annem aldı ama boşuna aldı. Ne oyun oynanabiliyor ne başka bir şey yapılabilir. Saçma sapan bir şey. Ama almak için o kadar heves etmişim ki. Sonra onunla eğlenen insanların videoları gördüğümde dedim ya bunlar ne yapıyorlar da bu kadar eğleniyorlar hayret” şeklinde konuya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bağımlılık yaratan videolar durumuna ilişkin olarak Ö10 “takip ettiğim kanal slime maddesi ile ilgili şeyler yayınlıyor. Siz buna bağımlı oluyorsunuz. Ben bir ara bağımlısı olmuştum ve internette çıkamıyordum” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

İlkokul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları sorunlardan bazılarının paralı oyun siteleri, içeriklerinde yanlış bilgilerin olduğu siteler ve kendine zarar vermeyi özendiren videolardır. Ö9 olarak kodlanan öğrenci paralı oyun sitelerine ilişkin “siteye girdiğinizde bedava oyun indirme sitesi olduğunu bilerek giriyorsun. Ama oyun indirdiğinde senden son anda para istiyor” şeklinde ifadeleri görüşmede kullanmıştır. Ö6 olarak kodlanan öğrenci yanlış bilgilere dair karşılaştığı durum hakkında “araştırma yaparken, bir şeyleri merak ettiğimizde bir siteye giriyorsunuz. Oradan bir şeyler öğreniyoruz. Aa bakıyoruz diğer sitede o konu ile ilgili değişik bilgiler yazıyor. Hangisinin doğru olduğunu şaşırıyorsunuz” ifadelerini kullanmıştır. Fiziksel olarak kendine zarar vermeyi teşvik eden video içeriklerine ilişkin, Ö4 olarak kodlanan öğrenci “momo ile video izlerken birkaç kez karşılaştım. Bileğini kes felan diyor. Ben yapmadım ama kendine zarar veren çocuklar varmış” biçiminde görüşlerini yansıtmıştır.

Sürekli olarak farklı sitelere, videolara, reklamlara yönlendirilme ilkökul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştığı bir başka sorundur. Ö1 olarak kodlanan öğrenci görüşmede duruma dair, “sonra sürekli sizi reklamlar yönlendiriyor farklı videolara, bunlar çıktığında ben bazen sürükleniyorum. İnsan böyle ne izlediğini ne yaptığını unutuyor. Ben böyle bazen daldığım zaman gerçekten ne yapıyordum ben diye düşünüyorum” şeklinde değerlendirmeler yapmıştır.

3.2.5. İlkokul öğrencilerinin internetin doğru kullanımı ilgili bilgi aldıkları yerler

Öğrencilere internetin doğru kullanımı ile ilgili bilgi aldıkları yerler sorulmuştur. İlkokul öğrencilerinin internetin doğru kullanımı ilgili bilgi aldıkları yerler Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. İlkokul öğrencilerinin internetin doğru kullanımı ilgili bilgi aldıkları yerler

Şekilde 5'te görüldüğü üzere ilkokul öğrencileri internetin doğru kullanımına ilişkin bilgileri aile ve okuldan aldıklarını ifade etmiştir. İlkokul öğrencileri okulda internetin doğru kullanımına ilişkin, öğretmenlerinden ve verilen seminerlerden bilgi almışlardır. Okulda öğretmenden alınan bilgilere ilişkin olarak Ö8 olarak kodlanan öğrenci “mesela öğretmenimiz bilgi verdi. Bir konu işledik. Herkese güvenmemeliyiz mesela. Bir site var siteye girdiğinizde bilgileriniz isteniyorsa hesaplarınızı kontrol ediyorlar” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö10 ise görüşmede konuyla ilgili olarak “ öğretmenimiz Sosyal Bilgiler dersinde interneti hangi aralıklarla kullanmamız gerektiğini anlattı. Teknolojik araçları belli saatlerde kullanmamız gerektiği ve kendimizi sınırlamamız gerektiğini söyledi” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Ö1 ise okulda aldığı seminerle ilişkin “okulda internet bağımlılığıyla ilgili seminer verdiler. Orada bazı şeyler öğrendik. İnternette çok oyun oynamak yerine arkadaşlarınızla dışarıda oynamamız gerektiğini MEB’den gelen öğretmen anlatmıştı” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğrencilerin internetin doğru kullanımı ile ilgili olarak ailede öğrendikleri tanınmayan insanlarla konuşmama, bilgileri paylaşmama, bilinmeyen ve güvenilmeyen sitelere girmeme, güvenilir ve bilinir siteleri kullanma şeklindedir. Ö2 olarak kodlanan öğrenci “ailemde bilmediğimiz sitelere girmemem gerektiğini bana söylediler. Hiç tanımadığım insanlarla asla konuşmamam gerektiğini söylediler. Öğretmenim benim annem ve babam asla tanımadığın bilmediğin birilerine kendi bilgilerinizi asla verme dedi” şeklinde ailesinden internetin doğru kullanımına dair öğrendiklerini ifade etmiştir. Ö5 olarak kodlanan öğrenci ise babasından internet kullanımı ile alakalı öğrendiklerini “öğretmenim babam bana hangi siteleri kullanmam gerektiğini öğretiyor. Hangi oyun sitelerinde girebileceğimi öğretiyor. Bazı oyunları oynamama izin vermiyor” biçiminde belirtmiştir. Ö4 olarak kodlanan öğrenci ise babasından internetin doğru kullanımına dair öğrendiklerini “babam mesela internette bazı tuzaklarla ilgili konuştu benle. Örneğin internette birileri senden bilgiler istediğinde verme dedi” biçiminde ifade etmiştir.

3.2.6. İnternetin doğru kullanımı ile ilgili ailenin aldığı tedbirler

Öğrencilere internet kullanımı ile ilgili ailelerin aldıkları tedbirler sorulmuştur. İnternetin doğru kullanımına dair ailenin aldığı tedbirler Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. İnternetin doğru kullanımı ile ilgili ailenin aldığı tedbirler

Şekil 6 incelendiğinde ilkökul öğrencileri internet kullanırken ailelerin aldıkları tedbirlerin program kullanma, kural koyma, takip etme, uyarma, tavsiye, kontrol etme, şifreleme yapma, ödül-cezadan yararlanma ve yetişkin gözetiminde kullandırma olduğu gözlemlenmektedir. Ö8 olarak kodlanan öğrenci ailesinin internet kullanımı için aldığı tedbire ilişkin “benim sosyal medya hesaplarım yok. Bir de ailem bir program kullanıyor. Bu sayede benim hangi sitelere girdiğimi takip ediyor” ifadelerini görüşmede kullanmıştır. Aileden bir yetişkinin gözetiminde internet kullanımı sağlamak bir başka tedbirdir. Ö10 olarak kodlanan öğrenci “ben bir defa kandırıldım. Love suprise hayranıydım sürpriz istedim. Ama bana sahte bir sürpriz geldi. Annem ve halam tedbir aldı. Artık onların yanında giriyorum internete” şeklinde duruma ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Ailelerin kural koyma, ödül- cezadan yararlanma ve şifreleme yapma tedbirleri hakkında Ö1 olarak kodlanan öğrenci görüşmede “annem süre sınırı koyuyor. Yasak ve kurallar koyuyor. Bazen ödül ve ceza veriyor bana. Bir de zaten şifreleme yapmış her siteye giremiyorum ben” ifadelerini kullanmıştır. Ailelerin çocuklarını doğru internet kullanımı konusunda uyardıkları ve tavsiyede buldukları da görülebilmektedir. Uyarma hakkında Ö6 olarak kodlanan öğrenci “uyarı yapıyor anne ve babam. Ayrıca fazla kullanmama izin vermiyorlar” şeklinde durumu ifade etmiştir. Ö7 olarak kodlanan öğrenci ise “ailem güvenli olamayan sitelere girmemem ve bağımlı olmam için bana tavsiyede bulunuyor” şeklinde duruma ilişkin ifadeler kullanarak ailesinden internetin doğru kullanımı konusunda tavsiyeler aldığını belirtmiştir. Yine tavsiye ile ilgili, Ö6 olarak kodlanan öğrenci “ailem oyun oyna ama iyi oyunlar oyna kendini geliştir diyor. Mesela kelime oyunu gibi” şeklinde ifadeleri görüşmede kullanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin internet ile ilgili resimlerinde üç ayrı tema belirlenmiştir. Bu temalar teknolojik araçlar, sosyal medya ve işletim sistemi uygulamalarının simgeleridir. Teknolojik araçlar teması altında öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve televizyon çizdikleri saptanmıştır. Sosyal medya uygulaması ve işletim sistemi uygulamaları temaları altında öğrencilerin sosyal medya uygulamaları olan “Facebook”, “Whatsapp”, “İstagram”, “Youtube” ve “Gmail” simgelerini; işletim sistemi simgeleri teması altında ise playstore, chrome, galeri, fotoğraf, mesajlar, telefon simgelerini çizdiği saptanmıştır. Güney (2020) beşinci sınıf öğrencilerinin %86’sının, Okumuş (2018) ortaokul öğrencilerinin %85’inin sosyal medya kullandığını saptamıştır. Yine Tuğlu (2017) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin %76’sının günde en az

bir kere veya daha fazla sosyal medya hesaplarına girdiğini tespit etmiştir. Ayrıca yine Güney'in (2020) çalışmasında öğrencilerin internet kullanım zamanlarının üçte birini sosyal medya kullanmaya ayırdığını görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal medya platformlarını sıklıkla kullandıkları ve internette geçirdikleri zamanın önemli bir bölümünü buna ayırdıkları görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin internete ilişkin algılarını, sıklıkla kullandıkları ve vakit geçirdikleri sosyal medya platformlarının şekillendirmesi, olağan bir durum olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin çizdiği resimlere ilişkin açıklamalarında ise internet ile çalışan teknolojik araçlara, internetin faydaları, zararları ve doğru kullanımına ilişkin görüşler ifade ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin internet ile ilgili yaptıkları çizimlerde çeşitli uygulamaların simgelerine ve araçlara yer verdiği görülürken, açıklamalarda ise internete dair birçok duruma odaklandığı göze çarpmaktadır. Bu durum Ersoy ve Türkkın (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da gözlemlenmiştir. Araştırmacılar bunu, resimle anlatımın daha sınırlı bir anlatım yöntemi olmasına ve öğrencilerin gelişim dönemlerine bağlamıştır. Ayrıca araştırmada dikkate değer bir başka bulgu öğrencilerin internet kullanımının faydalarına, zararlarına ve internetin doğru kullanımına ilişkin açıklamalar yapmasıdır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün internet algısını sosyal medyanın şekillendirdiği görülürken yapılan açıklamalarda internetin doğru kullanımına, internetin zararlı yönlerine vurgu yapmaları önemli bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öğrencilerin internetin doğru kullanımı hakkında deneyimlerinin varlığına işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin internetten doğru bir şekilde yararlanmaya çalıştıklarını bizlere göstermektedir.

Çalışmaya göre öğrencilerin internet kullanım amaçlarının araştırma ve ödev yapma ile eğlence odaklı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinin interneti oyun oynama, araştırma- ödev yapma, müzik dinleme, film ve video izleme, belgesel izleme, oyun yükleme, video yollama ve ders çalışma amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Avrupa Çevrim İçi Çocuklar Projesi'nin Türkiye ile ilgili bulgularında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okul ile alakalı işlerinin yanı sıra oyun oynama, haber takip etme, video klip izleme, müzik ya da film indirme, akranlar ile sosyal ağlarda paylaşımda bulunma amacıyla interneti kullandıkları görülmektedir (Eukidsonline, 2010). Farklı çalışmalarda elde edilen sonuçların da benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin müzik dinlemek, film izlemek, gezinmek, e-posta göndermek, bilgiye ulaşmak, oyun oynamak, haberleşmek ve haber edinmek gibi amaçlarla internet kullandığı görülmüştür (Madell ve Muncer, 2004; Sakarya, Tercan ve Çoklar, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin internetin kendilerine katkılarını ödevde yardım, araştırma yapma, haber edinme, fobi yenme ve sakinleşme şeklinde ifade ettikleri saptanmıştır. Colwell ve Kato (2003) ile Kubey, Lavin ve Barrows (2001) internetin çocuklar ve gençlerin kişisel gelişimini bilgiye ulaşma, araştırma yapma, problem çözme gibi yönlerden desteklediğini belirtmektedir. Çalık ve Çınar (2009) ile Ayas ve Horzum'a (2013) göre istenen bilgiye zamanında ve kolayca ulaşabilme internet kullanımının bireylere sağladığı olumlu katkılardan biridir. Ersoy ve Türkkın (2010) ilkökul öğrencilerinin bilgiye kolayca ve zamanında ulaşabilmeye olanak sağladığı için internet kullanmayı kitap ve ansiklopedilerden araştırma yapmaya tercih ettiklerini saptamıştır. Öğrencilerin fobi yenme ve sakinleşme amacıyla interneti kullanmaları ise yeni bir durum olarak ele alınabilir. Bu bakımdan 2000'li yılların başından günümüze kadar interneti kullanma amaçları ve bunun sonucu elde edilen deneyimlerin farklılaştığını ifade etmek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre ilkökul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar; uygunsuz fotoğraflarla karşılaşma, şiddet içeren oyunlar, aniden ve tıklanmadan açılan bahis ve reklam siteleri, özenti oluşturan videolar, bağımlılık yaratan videolar, ücretsiz olduğu ifade edilen, ancak paralı olan oyun siteleri, yanlış bilgi içeriğine sahip siteler ve videolar ile kendine fiziksel zarar vermeyi teşvik eden videolardır. Poftak (2002) ve Magid (2003) çocukların internet kullanırken uygunsuz cinsel içerik ile karşılaşabileceğini belirtmektedir. Tuncer (2000) ise çocukların "Web" sayfalarını gezerken uyuşturucu, bomba ve silah yapımı ile hırsızlık yolları içeren sitelerle karşılaşmasının mümkün olduğunu ifade

etmektedir. Çocuklar aynı zamanda tıklandıktan açılan bahis sitesi ve reklam ile internet kullanırken karşılaşabilmektedir. Bunun yanı sıra bazı videolarda yapılan reklamların özenti oluşturduğunu ve reklamı yapılan ürünleri almak istediklerini belirtmektedir. Ergüney (2017) internet içeriklerinin, çocukların tercihini etkileyerek ebeveynlerin tüketim kararlarını değiştirdiğini belirtmektedir. Valcke vd. (2011) bu durumu internet kullanımı açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirmektedir. Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (2009) de çocukların yeterli deneyim ve yeterliliğe sahip olmamasının onları reklam ve çevrim içi dolandırıcılığa karşı savunmasız kıldığını ifade etmektedir.

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin internetin doğru kullanımına dair bilgileri okul ve aileden elde ettikleri görülmektedir. İlkokul öğrencileri okulda öğretmenlerden ve gerçekleştirilen seminerlerden internetin doğru kullanımı hakkında bilgiler almıştır. Ailede ise öğrencilerin tanınmayan insanlarla konuşmama, bilgileri paylaşmama, bilinmeyen ve güvenilmeyen sitelere girmeme, güvenilir ve bilinir siteleri kullanmayı öğrendikleri saptanmıştır. Öğrencilerin internetin doğru kullanımı konusunda okuldan ve öğretmenlerinden bilgi almaları önemlidir. Kaşıkçı vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin internet kullanımı konusunda öğrenciler için önemli bir bilgi kaynağı olduğunu ve onların internetin güvenli kullanımı konusunda bilgi verdiklerini tespit etmiştir. Berson, Berson ve Berson (2002) çevrim içi riskler konusunda öğretmen bilgilendirmesinin öğrencilerin riskli davranış gösterme eğilimini azalttığını ifade etmektedir. Aktay ve Güvey Aktay (2015) sınıf öğretmenlerinin ise internetin yarar ve zararları konusunda öğretimsel etkinliklere yer verdiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda ailenin ve okulun çocuğun interneti doğru kullanma konusunda önemli roller üstlendiği ifade edilebilmektedir.

Çalışmada ailenin internet kullanımı ile ilgili tedbirlerinin program kullanma, kural koyma, takip etme, uyarma, tavsiye, kontrol etme, şifreleme yapma, ödül- cezadan yararlanma ve yetişkin gözetiminde kullandırma olduğu tespit edilmiştir. Wang, Bianchi ve Raley (2005) ailelerin internet kullanımı konusunda çocuklarını gözlem altına alarak süreci kontrol etmelerinin gerektiğini belirtmektedir. Eastin, Greenberg ve Hofschire (2006) ise ailelerin internet gibi araçların kullanımı ve internet erişimiyle ulaşılabilecek içeriğin niteliği konusunda çocuklarını yönlendirmelerini ve buna yönelik önlemler almalarını önermektedir. Diğer taraftan Mascheroni ve Ólafsson'un (2014) internet kullanımında ailenin desteğini dört boyutta ele aldığı görülmektedir. Bunlar internet kullanırken aktif destek, internet güvenliğinde aktif destek, kısıtlayıcı destek ve teknik kısıtlayıcı destektir. Bu kapsamda araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin ailelerinin kimisi çocuklarına internet kullanımında aktif destek verirken, kimileri kısıtlayıcı destek ve teknik kısıtlayıcı destek sunmaktadır. Bu sonuç ile Arslan vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada ailelerin önlem alma durumlarının çok zayıf olduğunun saptandığı bulgu arasında zıtlığın olduğu görülmektedir. Çünkü artık ailelerin internet kullanımı konusunda eskiye nazaran daha güçlü önlemler alabildikleri çalışmada tespit edilmiştir. Bu durum interneti yaygınlaşması ve her yaşta bireylerin kullanım konusunda deneyim kazanması ile açıklanabilir.

Çalışmada öğrencilerin internet algılarını daha çok sosyal medya ve akıllı telefon uygulamalarının şekillendirmesi olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir durum olarak görülse de yapılan açıklamalarda öğrencilerin internetin doğru kullanımına, yararlarına ve zararlarına odaklanmaları internetin doğru kullanımı açısından olumlu bir durumdur. Yine öğrencilerin internet kullanım amaçlarının odağında eğlence ile birlikte araştırma ve ödev yapmanın bulunması, internetin kendilerine olan faydalarını ifade ederken araştırma ve bilgiye ulaşma konularını vurgulamaları olumlu olarak değerlendirilebilecek bir başka bulgudur. Öğrencilerin internet kullanırken birçok problemle karşılaşmaları ise üzerine düşünülmesi gereken bir problemdir. Öğrencilerin internetin doğru kullanımı ile ilgili olarak ailelerinden ve okuldan öğrendiklerinin olması, ailelerin bir takım tedbirler alması da internetin doğru kullanımı konusunda önemli bir takım gelişmelerin yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal medya platformlarının ilkokul öğrencilerinin internet algısını şekillendirebilecek güce sahip olduğu görülmektedir. Gerek Hayat Bilgisi (MEB, 2018) gerekse Sosyal Bilgiler (MEB, 2018) dersi öğretim programlarında sosyal ağların kullanımı ve bu ağlar kullanılarak iletişim kurulması dijital yetkinlikler bağlamında beceri düzeyinde desteklenmekte, öğrenciler teknolojik araçları kullanırken internet bağımlılığına neden olacak kullanımın önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu bakımdan sosyal medya

platformlarının ve akıllı telefon uygulamalarının ilkokul öğrencileri için eğitsel içerik yönünden zenginleştirilmesi ve söz konusu kazanımlarla ilgili öğrenme içerikleri hazırlanırken bu bulguların dikkate alınması önemli görülmektedir. Bunun yanında ne kadar tedbir alınırsa alınsın internet kullanırken bir takım uygunsuz içerikle karşılaşılabilceği unutulmamalıdır. Bu kapsamda ilkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler dersinin çeşitli öğrenme alanlarındaki kazanımları ile ilgili içerik oluştururken uzmanlar, öğrenme yaşantıları oluştururken sınıf öğretmenleri bu durumu dikkate alarak çalışmalarını gerçekleştirmelidir. Tüm bunların yanında aile, akran ve okul ile birlikte kanun yapıcılar ve teknoloji geliştiriciler öğrencilerin bilinçli internet kullanıcısı olabilmeleri için birlikte çalışmalıdır.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin internet algıları ve kullanım deneyimleri araştırılmıştır. Çalışma grubunun ilkokul öğrencilerinden seçilmesi araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda farklı öğrenim seviyelerinde öğrencilerin internet algısı ve kullanım deneyimleri araştırılabilir. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin internet kullanırken karşılaştıkları problemlerle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Aftab, P. 2000. *The parent's guide to protecting your children in cyberspace*. New York: McGraw-Hill.
- Akbulut, M. G., & Saban, A. (2015). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin şiddetle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 21-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181040>
- Aktay, S. ve Güven Aktay, E. (2015). İlkokullarda teknoloji eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 17-44. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.55299>
- Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C., & Arıca, V. (2014). Çocukluk çağında bilgisayar ve internet kullanımı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3), 195-201. doi:10.5222/buchd.2014.195
- Arıcı Tüzün, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Arnas, Y. A. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Aslanidou, S. ve Menexes, G. (2008). Youth and the internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education*, 51(3), 1375-1391. doi: 10.1016/j.compedu.2007.12.003
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 56-57.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298- 315.
- Belet, Ş. D. ve Türkkan, B. (2007, Nisan). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği). VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Türkiye
- Berson, I. R., Berson, M. J. ve Berson, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-71.
- Bozkurt, H. (2011). *İnternet kötüye kullanımı olan çocuklarda psikiyatrik eş tanular*. [Tıpta uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research*, 48(1), 121-132. <https://doi.org/10.1080/00131880500498602>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Caplan, S.E. (2002) Problematic İnternet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*. 18(5), 553-575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Chang, C. (2010). Internet safety survey: Who will protect the children. *Berkeley Technology Law Journal*, 25(1), 501 – 527.
- Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(2), 149-158 DOI:10.1111/1467-839X.t01-1-00017.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Çalık, D. ve Çınar, P. Ö. (2009 Aralık 12-13). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları: bilgi toplumu ve internet*. XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı, Türkiye.
- Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M., & Bencik Kangal, S. (2010). Examination of humans figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period. *Elementary Education Online*, 9(1), 31-43.

- DeBell, M., & Chapman, C. (2006). Computer and Internet use by students in 2003. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Doğruer, N., Meneviş, İ., & Ramadan, E. (2010, November). Öğretmen adaylarının internet kullanımı. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Turkey .
- Dönmez, O. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocukların karşılaştığı çevrim içi risklere yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Duerager, A. ve Livingstone, S. (2012) *How can parents support children's internet safety?* <http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%28lsero%29.pdf>
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>
- Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1917-1938. DOI: [10.7816/ulakbilge-05-17-10](https://doi.org/10.7816/ulakbilge-05-17-10)
- Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009). Perceptions about Internet in elementary school children's drawings. *Elementary Education Online*, 8(1), 57-73.
- EU Kids Online II Türkiye (2010). *Avrupa çevrim içi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları*. <http://eukidsonline.metu.edu.tr/>
- Gasser, U., Maclay, C. M. ve Palfrey, J. G. (2010). *Working towards a deeper understanding of digital safety for children and young people in developing nations*. Cambridge, MA: BerkmanCenter for Internet & Society
- Griffiths, M. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246–250.
- Gültutan, Ş. Y. (2007). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin internet kullanma alışkanlıkları* [Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi.
- Güneş, S., (2008). *İnternet kullanımı ve aile araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 188-199.
- International Telecommunications Union (2009). *Guidelines for policy makers of child online protection*. <https://www.itu.int/en/cop/Documents/guidelines-policy%20makers-e.pdf>
- İçel K. (1998). *Kitle haberleşme hukuku*, Beta Yayınları.
- Kaşıkçı, D. N., Çağltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230 – 243.
- Kearney, P. (2007). Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 529–531. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00718.x>
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of communication*, 51(2), 366-382. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x>
- Kuzu A, Odabaşı F, Erişti SD, Kabakçı I, Kurt AA, Akbulut Y, Dursun Ö, Kıyıcı M, Şendağ S. (2008). *İnternet kullanımı ve aile*. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi, Yayın No: 133.
- Leonard, M. (2006). Children's drawings as a methodological tool: Reflections on the develop plus system in northern Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 15(2), 52-66. <https://doi.org/10.1177/079160350601500204>
- Leung, L., & Lee, P. S. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New media & society*, 14(1), 117-136. DOI:[10.1177/1461444811410406](https://doi.org/10.1177/1461444811410406)
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139. <https://doi.org/10.1071/HE09133>

- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Hargrave, A. M. ve Grove-Hills, J. (2012) *Children's online activities: risks and safety: The UK evidence base*. https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/23635/1/UKCCIS_Report_19_6_12.pdf
- Livingstone, S., and Helsper, E. J. (2008) Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599. DOI:[10.1080/08838150802437396](https://doi.org/10.1080/08838150802437396)
- Madell, D., & Muncer, S. (2004). Gender differences in the use of the internet by English secondary school children. *Social Psychology of Education*, 7(2), 229-251.
- Magid, L. (2008). *Child safety on the information highway*. http://safekids.com/pdfs/childsafety_info_highway.pdf
- Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Çev. Yurtbay, T.) Epsilon Yayıncılık.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Cross-national comparisons*. https://www.academia.edu/13743900/Net_Children_Go_Mobile_Cross_national_comparisons_Report_D3_3
- MEB (2018). 4-7. *Sınıf sosyal bilgiler programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). 1-3. *Hayat bilgisi programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Mestçi, A. (2005). *Türkiyede internet raporu: 2005*. <https://ab.org.tr/ab06/bildir/42.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expand sourcebook: Qualitative data analysis*. USA: Sage Publication.
- Moseley, C., Perrotta, B. D., & Utley, J. (2010). The Drawan-Environment Test Rubric (DAET-R): Exploring preservice teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/13504620903548674>
- OECD (2011). *The protection of children online: Risks faced by children online and policies to protect them*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5kgcjf71pl28-en.pdf?expires=1611394679&id=id&accname=guest&checksum=85BADCC491B40EC595322E9DB670A397>
- Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Oktik, N. (2013 Kasım 14- 15). *Sosyal kontrol, çocuk ve internet*. 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, Türkiye
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 107-116.
- Özsoy, S. (2012). Is the earth flat or round? Primary school children's understandings of the planet earth: The case of Turkish children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 407-415.
- Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582.
- Özden, M., & Yılmaz, F. (2008, May). 4-5. *Sınıflar ilköğretim programının internet kullanımına etkisinin aile görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Kogresi. Türkiye
- Patton, M., C. (2002). *Qualitative method and evaluation methods*. Sage Publication, Thousand Oaks: California.
- Picker, S. H. & Berry, J. S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians, *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 69-94.
- Piperno, F., Di Biassi, S., & Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(6), 389-397. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0611-6>
- Poftak, A. (2002). Net-wise teens: Safety, ethics, and innovations. *Technology & Learning*, 22(1), 36-45.
- Riley, J. & Van Rooy, W. (2007). Perceptions about health in primary school children. *Teaching Science*, 53(4), 32-35.
- Sadık, F., Çakan, H. & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3),1066-1080.
- Sakarya, S., Tercan, İ. ve Çoklar, A. N. (2011). İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanma durumları. *Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 348-354.

- Shields, M. K., & Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 10(2), 4-30.
- Subrahmanyam, K. (2009). Developmental implications of children's virtual worlds. *Washington and Lee Law Review*, 66(3), 1065-1083.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. ve Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10(2), 123-144.
- Sözer, B. (2002). *Elektronik sözleşmeler*. BETA Basım Yayım Dağıtım.
- Terkan, N., & Taylan, A. (2010, Nisan). *İnternet ve çocukların korunması: Ebeveny kontrolü*. 2. Uluslararası Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Konferansı, Türkiye..
- Tuğlu, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205-212.
- Turgut, Y. E. (2016). *Çocukların mobil internet deneyimleri: kullanım, risk faktörleri ve risklerle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 55-61.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. ve Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. [doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009)
- Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249-1258. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Youth Protection Roundtable (2009, September). *Youth protection roundtable Toolkit*. http://www.digitale-chancen.de/transfer/assets/final_YPRT_Toolkit.pdf

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The Internet is used by children as well thanks to the opportunities it provides. It functions as an extensive resource for individuals to access information and have fun. When the Internet is used correctly and effectively by children, it provides serious advantages in terms of time and energy. Students often use the Internet for their homework and leisure activities.

This study aimed to determine the Internet perceptions and use of primary school children. Answers to the following questions were sought in the study:

1. What are primary school students' perceptions of the internet?
2. What are the experiences of primary school students in using the internet?

2. METHOD

The study used the phenomenology design which tries to reveal the experiences of individuals regarding a phenomenon and the meanings attributed to it (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2011). Drawing pictures is used in phenomenology studies. Malchiodi (2005) states that the focus of using paintings in phenomenology is understanding the meanings individuals attribute to the phenomenon, the context in which the meanings are formed, and the worldview of the people that draw the pictures.

Working Group

The study group was determined using the typical case sampling method. 10 4th graders participated in the study. 5 were male and 5 were female. The financial income of the students' families was between 2000 and 4500 Turkish Liras. Their places of residence were in medium-income neighborhoods. All participants had computers and internet connections in their homes.

Data Collection Tools

In the study, the pictures drawn by the students and semi-structured interviews were used as the data collection tools.

Data Analysis

Document analysis was used in the analysis of the pictures drawn by the students and the explanations written by them regarding the pictures. In analyzing the data, those written statements were taken as the basis. The thematic analysis technique was used to analyze the data obtained from the semi-structured interviews.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

Three different themes were determined in the pictures made by the participants about the Internet: technological tools, social media, and smartphone applications. The students drew computers, smartphones, tablets, and televisions under the theme of technological tools. Under the social media and smartphone application themes, the students drew the icons of social media applications such as Facebook, Whatsapp, Instagram, Youtube, and Gmail; under the theme of operating system icons, they drew Playstore, Chrome, Gallery, photo, message, and phone icons. In their written explanations, the students expressed their opinions about the technological tools to access the Internet, the benefits, the harmful effects, and its correct use.

The students' purposes for using the Internet were doing research, doing homework assignments, and entertainment. The students reported that they also encountered inappropriate photos, violent games, betting sites and advertisements that popped up suddenly without clicking, videos that created addiction,

game sites that claimed to be free but were paid, content that gave false information, and websites and videos that encouraged physical harm.

It was seen that primary school students obtained information about the correct use of the Internet from their schools and families. The measures taken by families were using protective software, setting rules, monitoring the children's use of the medium, giving advice, using rewards and punishment, and supervision.

The students' perception of the Internet was mostly shaped by social media and smartphone applications. The students tended to focus on the correct use, benefits, and harms of the internet in their statements. It was also found that social media platforms had the power to shape the perceptions of the students. Measures should be taken to prevent students from becoming addicted to the Internet. It is important to enrich social media platforms and smartphone applications in terms of educational content for primary school students and to take into consideration the findings of this study while preparing learning content related to these gains.

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: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18/03/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 33848



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 957 – 983. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-971969>

Vektör Uzaylarının Öğretimi İçin Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*

Investigation of Views Regarding The Learning Environment Designed For Teaching Vector Spaces

Gökay Açıkyıldız¹ ID, Temel Kösa² ID

Geliş Tarihi (Received): 15.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayı ve dersi veren öğretmenin, vektör uzayları konusunun öğretimi için tasarlanan öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup, öğrenme ortamı, tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak 3 döngü olarak tasarlanmış ve üçüncü döngünün sonunda öğretmen adayları ve uygulama öğretmeninin öğrenme ortamına ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 11 ikinci sınıf öğretmen adayı ve bir uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmeninin öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini belirlemede veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Mülakatlarda, öğretmen adayları ve uygulama öğretmeninden tasarlanan öğrenme ortamını, temel bileşenleri ve derse ilişkin motivasyonları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, tasarlanan öğrenme ortamının, öğretmen adaylarının vektör uzayları konusunda yaşadıkları formalizm zorluğundan kurtulmalarına yardımcı olduğunu; derste aktif olma, düzenli çalışma ve daha kolay öğrenme gibi fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Ayrıca, hazırlanan öğrenme ortamının bir parçası olan ödevlerin, öğretmen adaylarının not kaygısından kaynaklanan sınav stresini azalttığını ve öğretmen adaylarının genelde lineer cebirde, özelde ise vektör uzaylarında sahip olması gereken düşünme biçimini sergilemesinde etkili olduğunu göstermiştir. Tasarlanan öğrenme ortamının, sağlamış olduğu fırsatlar göz önüne alındığında gerek vektör uzaylarının gerekse vektör uzaylarına ilişkin belirli kavramlarının öğretiminde uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lineer cebir, vektör uzayları, matematik öğretmeni adayı, öğrenme ortamı, tasarım tabanlı araştırma

&

Abstract: The aim of this study is to determine the views of pre-service teachers and lecturer about the learning environment designed for teaching vector spaces. The research is a qualitative study. The learning environment was designed as 3 cycles using the design-based research method, and at the end of the third cycle, the views of pre-service teachers and lecturer about the learning environment were revealed. The study group of research consists of 11 second grade pre-service mathematics teachers studying in department of secondary mathematics education and a lecturer. Semi-structured interviews were used as a data collection tool to reveal the views of pre-service teachers and lecturer about learning environment. During interviews, pre-service teachers and lecturer were asked questions under the topics of learning environment, GeoGebra software, tasks, worksheets, group work and motivation. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the interviews. The results of the study showed that designed learning environment helped pre-service teachers to overcome the formalism difficulties and offered opportunities such as concretization, being active, regular study and easier learning. In addition, it has been shown that tasks, which is a part of the designed learning environment, reduces the exam stresses of pre-service teachers due to grade anxiety and is effective in demonstrating the way of thinking that pre-service teachers should have in linear algebra in general and in vector spaces in particular. Considering the opportunities it provides, it is suggested that the designed learning environment should be used in teaching both vector spaces and certain concepts related to vector spaces.

Keywords: Linear algebra, vector spaces, pre-service mathematics teacher, learning environment, design-based research

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Açıkyıldız, G., & Kösa, T. (2022). Vektör Uzaylarının Öğretimi İçin Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 957-983. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-971969>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi Gökay Açıkyıldız, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, gokayayildiz@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-9269>

² Doç. Dr. Temel Kösa, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, temelkosa@trabzon.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-1018>

1. GİRİŞ

Lineer cebir; vektörler, matrisler ve daha genel olarak vektör uzayları ve lineer dönüşümlerle ilgilenen, matematiğin önemli çalışma alanlarından biridir. Önemi, iki temel gerekçeye dayandırılmaktadır (Harel, 1989a; Kolman ve Hill, 2008). İlki; matematiğin analiz, olasılık ve diferansiyel denklemler gibi farklı çalışma alanlarında geniş uygulamaya sahip olması ki bu uygulama alanlarına fizik, kimya, biyoloji, finans, ekonomi, mühendislik gibi çalışma sahaları da eklenebilir. İkincisi ise öğretmen adaylarına matematiksel soyutlama yapmayı öğrenme fırsatı sunan bir ders olmasıdır. Geometrik, cebirsel ve soyut olmak üzere farklı temsil biçimlerine sahip olan lineer cebir dersinin, özellikle soyut yapısıyla öğrencilerin öğrenirken, öğretmenlerin de öğretirken güçlük çektiği önemli bir ders olduğunu söylemek mümkündür. Lineer cebir dersi genel olarak matris cebri ve vektör uzayları teorisi olmak üzere iki temel bölüme ayrılabilir. Daha soyut bir yapıya sahip olması sebebiyle vektör uzayları, öğretmen adaylarının öğrenmede en çok zorluk çektiği bölümdür (Dorier, 2000; Hillel, 2000).

Lineer cebir öğretimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak vektör uzayları ve lineer dönüşümler üzerinde durulduğu görülmektedir (Britton ve Henderson, 2009; Doğan, 2010; Donevska-Todorova, 2018; Dorier 1998; Dorier, Robert, Robinet ve Rogalski, 2000; Dreyfus ve Hillel, 1998; Harel, 1987; Harel 1989b; Klasa, 2009; Pecuch-Herrero, 2000; Stewart ve Thomas, 2010). Araştırmaların vektör uzayları teorisi üzerinde yoğunlaşmasının nedeni, dersin soyut bir yapıya sahip olması ve bununla ilişkili olarak öğretiminde yaşanan güçlüklerden kaynaklanmaktadır.

Özellikle 90'lı yıllardan günümüze kadar yapılan çalışmalar öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle ilgili birçok sonucu ortaya koymaktadır. Robert ve Robinet (1989), öğrencilerin lineer cebir dersine ilişkin temel sorunlarını , daha fazla yeni tanımların yer alması ve önceden öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kuramamak olarak belirtmişlerdir. Dorier ve arkadaşları (2000) bu durumu "formalizm zorluğu" olarak isimlendirmiş ve birçok durumda formalizm zorluğunun öğrenci zorluklarının nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde öğrencilerin lineer cebir öğrenme konusunda karşılaştığı zorluklar olduğunu ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır. Bunlar; vektör uzayı teorisinin soyut ve teorik doğası (Dorier, 1995), yeni tanımların çokluğu (Dorier vd. 2000; Hillel, 2000), formalizm sorunu (Dorier, 2000), küme teorisi, öğretmen adaylarının mantık ve ispatla ilgili eksiklikleri (Britton ve Henderson, 2009; Dorier, 2000; Hillel, 2000), geometrik temsillere kısıtlı veya yanlış yorumlara neden olacak bir şekilde yer verilmesi (Nardi, 1997; Sierpinska, 2000) ve üniversite seviyesinde lineer cebir derslerinin öğrencilerden kavramlar ve ilişkili prosedürler hakkında belli durumlarda değil, en genel durumlarda düşünme ve çalışmalarını istemesi (Sierpinska, 2000) şeklinde sıralanabilir. Literatürde yer alan zorluklara ek olarak, Hillel (2000), lineer cebir dersinin öğretiminde karşılaşılan temel zorluklardan bir diğerini de kitaplarda ve ders içi sunumlar yapılırken kullanılan diller olarak ifade etmiş ve lineer cebirde kullanılan dilleri geometrik dil, cebirsel dil ve soyut dil olmak üzere üç temel bölüme ayırmıştır. Bunlar; iki ve üç boyutlu uzayların "geometrik dili", R^n teorisinin "cebirsel dili" ve genel soyut teorisinin "soyut dili" şeklindedir. Sınıf içi öğretimde veya ders kitaplarında, kavramlar ve ilişkili süreçler tanımlanırken bu üç temsil dili bir arada kullanılır. Öğretim esnasında sürekli olarak birinden diğerine geçiş yapılır. Bu tanımlama ve temsil dilleri arasında ayırım yapamayan bir öğretmen adayı için birinden diğerine geçişi anlamak ve takip etmek temel zorluk nedenleri arasında yer almaktadır (Hillel, 2000).

Sierpinska (2000), lineer cebirde öğrencilerin temsil dilleri ve farklı tanımlamalarla ilgili anlamalarının gelişimi için üç temel düşünme biçiminin gelişimine ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu düşünme biçimleri; sentetik-geometrik, analitik-aritmetik, analitik-yapısal düşünme biçimleridir. Sentetik ile analitik düşünme biçimleri arasında temel farklılıklar vardır. Bunlardan biri, sentetik düşünme biçiminde, öğrencilerin herhangi bir tanımlama yapmadan verilen matematiksel nesnelere olduğu gibi betimlemeye çalışması, analitik düşünme biçimlerinde ise, öğrencilerin verilen matematiksel nesnelere tanımlarını ve özelliklerini kullanarak vektör uzayları kavramlarını anlama gayreti içine girmesidir

(Sierpinska 2000). Sentetik-geometrik düşünme biçiminin temel özellikleri geometrik temsillerin kullanımı ve kullanılan kavramlarla ilgili tanımlara yer verilmemesidir. Analitik-aritmetik düşünme biçimi, hesaplamaları doğru yapmayı ve sadeleştirmeyi hedeflerken, analitik-yapısal düşünme biçimi kavramlar hakkındaki bilgimizi genişletmeyi amaçlar. Lineer cebir derslerinde bu üç düşünme biçimi bir arada yer alır, yani birinin kullanılıyor olması diğerinin olmadığı anlamına gelmemelidir. Harel (2000), lineer cebir öğretimine dair üç temel pedagojik prensip önermiştir. Bu prensipler somutluk prensibi, gereklilik prensibi ve genellenebilirlik prensibi olarak sıralanmaktadır. Somutluk prensibi, öğretmen adaylarının kendileri için somut olan bir içerikte belli bir kavramla ilgili anlamalara sahip olabilecekleri fikrine dayanmaktadır. Bu noktadan hareketle Harel (2000), soyut lineer cebir kavramlarının geometrik temsillerine yapılacak vurgunun öğrencilerin kavramlarla ilgili derinlemesine anlamalarına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Gereklilik prensibi, öğretmen adaylarının öğrenmeyi hedefledikleri şeyler için bir ihtiyaç hissetmeleri olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak hissetmeleri açısından sınıf içi etkinlikler, problem çözme aktiviteleri ve derse aktif katılımları önem arz etmektedir. Genellenebilirlik prensibi, somut bir model ile yürütülen öğretimsel etkinlikler üzerinden öğrencilerin kavramlarla ilgili genellemelere ulaşmasını amaçlar. Harel'e (2000) göre somutlaştırma yönteminin yer aldığı bir öğretim, kavramların genellenebilmesine imkân sağlamalı ve öğrencilerin genellemeyapmasını sağlayarak cesaretlendirici türde olmalıdır. Bu bakımdan lineer cebir öğretiminde kullanılacak somut kavramların, öğretmen adaylarının soyut kavramları özümseme ve anlamalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Konuyla ilgili literatürdeki bazı çalışmalar öğrencilerin lineer cebir öğretiminde yaşadıkları zorlukları ortaya koyarken (Britton ve Henderson, 2009; Dorier vd., 2000; Hillel, 2000; Nardi, 1997; Sierpinska, 2000) bazı çalışmalar ise lineer cebir öğretimine için bir takım somut önerilerde bulunmaktadır (Çelik, 2015; Donevska-Todorova, 2018; Hadded, 1999; Harel, 2000; Stewart ve Thomas, 2010). Bu öneriler; lineer cebir öğretiminde teknolojiye ve geometrik yaklaşımlara yer verilmesi, somut modellerden yararlanılması (LACSG; Linear Algebra Curriculum Study Group, 1992; Harel 2000) ve temsil dilleri ve düşünme biçimlerinin iç içe olduğu öğrenme ortamlarının tasarlanması (Donevska-Todorova, 2018) şeklinde sıralanabilir. Bu öneriler dikkate alındığında öğretmen adaylarının anlamada en fazla zorluk çektiği vektör uzayı teorisiyle ilgili temel kavramların öğretimine dair öğrenme ortamlarının tasarlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Literatürde yer alan zorlukların üstesinden gelebilmek için sunulan öneriler göz önüne alındığında öğretmen adaylarının soyutlama yapmasına imkân veren görselleştirme tekniklerinin ve geometrik temsillerin kullanıldığı, farklı düşünme biçimlerini harekete geçirecek ve öğretmen adaylarını bir üst düşünme biçimine taşıyacak ders içi sunum ve etkinliklerin yer aldığı teknoloji destekli, zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Lineer cebir öğretimine için olarak hazırlanan teknoloji destekli zenginleştirilmiş öğrenme ortamının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde lineer cebir dersini veren öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek önem arz etmektedir. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçlar, bundan sonraki dönemlerde lineer cebir dersini öğrenme ve öğretme sürecinde gerek öğretmen adayları gerekse öğretmenler için yaşanan zorlukları gidermesi, öğrenme ortamının geliştirilmesi için yapılması gereken düzenlemelere katkı sağlaması ve buna benzer diğer çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından oldukça önemlidir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, literatürde yer alan zorluklar ve öneriler dikkate alınarak vektör uzayları teorisinin öğretimi için bir öğrenme ortamı tasarlanmış ve tasarım, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Harel (2000), Hillel (2000) ve Sierpinska'nın (2000) çalışmaları üzerine temellendirilmiştir. Bu kuramsal çatı altında, hazırlanan ders içi sunumlar, etkinlikler, düzenli olarak verilen görevler ve dinamik matematik yazılımı ile oluşturulmuş şablonlar zenginleştirilmiş öğrenme ortamının temel yapısını oluşturmaktadır. Tasarlanan öğrenme ortamının bütün bileşenleriyle, öğretmen adaylarının vektör uzayı kavramlarını anlamalarında önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, çalışmanın

amacı vektör uzayları teorisinin temel kavramlarının öğretimi için tasarlanan zenginleştirilmiş öğrenme ortamı için öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmeninin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi, “Vektör uzaylarının öğretimi için tasarlanan öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adaylarının ve dersi veren öğretim elemanının görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Vektör uzaylarının öğretimi için tasarlanan zenginleştirilmiş öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adayları ve uygulama öğretmeninin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışma, tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup üç döngüden oluşmaktadır. Wang ve Hannafin (2005) tasarım tabanlı araştırmayı; analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçlerinin döngüsel olarak yapıldığı araştırma olarak tanımlamıştır. Tasarım tabanlı araştırma, araştırmacı ve katılımcıların iş birliği içinde olduğu eğitim uygulamalarının, tasarım ilkelerinin ve kuramlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi için yapılan sistematik ve esnek bir araştırma yöntemidir. Tasarım tabanlı araştırmalar (TTA) diğer tasarım tabanlı araştırma yöntemlerinden, tasarım, analiz ve yeniden tasarım aşamalarının etkili bir şekilde döngüsel bir süreç içermesi (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011; Herrington, McKenney, Reeves ve Oliver, 2007) ve katılımcılar ile araştırmacıların süreç boyunca aktif rol alması bakımından farklılaşmaktadır. Ayrıca TTA'lar süreç boyunca yapılan tüm düzenleme ve değişikliklerin ayrıntılı bir şekilde rapor hâline getirildiği çalışmalardır (Reeves, 2000).

Yapılan literatür taraması sonunda, vektör uzaylarıyla ilgili öğrenme-öğretme zorluklarına yönelik öneriler dikkate alınarak oluşturulan kavramsal çatı ile ortaya konulan ilkeler (Açıkıldız ve Kösa, 2021) doğrultusunda bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Öğrenme ortamının temel bileşenleri; çalışma yapıları ile grup çalışması, Geogebra şablonları ve ödevler olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Tasarlanan öğrenme ortamının gerçek sınıf ortamında uygulanabilmesi için vektör uzaylarına yönelik 6 haftalık bir uygulama planı oluşturulmuştur. Tasarlanan öğrenme ortamında işlenen kavramlar; vektör uzayları, alt uzaylar, lineer birleşim ve germe, lineer bağımlılık ve bağımsızlık, taban ve boyut kavramlarıdır. Bu kavramların her birinin öğretimi için oluşturulan kazanımlardan hareketle ders planları hazırlanmış, çalışma yapıları, ödevler ve GeoGebra şablonları tasarlanmıştır. Derslerin bir bölümü öğretmen adaylarının kendi sınıf ortamlarında, bir bölümü ise bilgisayar laboratuvarında grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Bu çalışmada geniş kapsamlı bir tasarım araştırmasının ürünü olan zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamına ilişkin görüşler incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 11 ikinci sınıf öğretmen adayı ve dersi veren öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme türü kullanılmıştır. Lineer cebir dersi ülkemizde genel olarak eğitim fakültelerinde ikinci sınıfta yer alan bir ders olup vektör uzayları teorisi bahar döneminde verilmektedir. Bu nedenle çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde yürütülmüştür.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada tasarım, uygulama, geliştirme ve değerlendirme aşamaları üç döngü boyunca gerçekleştirilmiş ve her döngüde yapılan değişiklikler ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Böylece her bir döngüden elde edilen veriler gözden geçirilerek, daha başarılı döngüler gerçekleştirmek için düzenlemeler yapılmış ve daha verimli bir tasarım ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Literatür araştırması sonucunda vektör uzayları konusuyla ilgili öğrenme-öğretme zorluklarına yönelik öneriler dikkate alınarak oluşturulan kavramsal çatı ile ortaya konulan ilkeler doğrultusunda öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Öğrenme ortamının temel bileşenleri; çalışma yapıları ve grup çalışması, Geogebra şablonları ve ödevler olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Tasarlanan öğrenme ortamının gerçek

sınıflarda uygulanabilmesi için vektör uzayları konusu üzerine 6 haftalık bir uygulama planı oluşturulmuştur. Vektör uzayları ile ilgili her bir kavramın öğretimi için kazanımlardan hareketle ders planları oluşturulmuş, çalışma yaprakları, ödevler ve Geogebra şablonları tasarlanmıştır. Laboratuvar ortamında gerçekleştirilen derslerde, 6 haftalık süre boyunca her hafta, işlenen kavramın öğretimi için hazırlanan çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmış ve çalışma yapraklarında yer alan etkinlikleri öğrencilerin yapması istenmiştir. Grup çalışması olarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmen adaylarından bilgisayarlarında yer alan Geogebra şablonlarını kullanmaları istenerek onların, çalışma yapraklarında yer alan sorulara geometrik yaklaşımlar getirmeleri hedeflenmiştir. Ders sonrasında o haftaki kavram veya kavramlarla ilişkili ödevler öğretmen adaylarına verilmiştir. Ödevlerde yer alan sorular vektör uzay kavramlarının geometrik, cebirsel ve soyut gösterimlerini içeren sorulardan oluşturulmuştur.

Öğretmen adayları ve dersi veren öğretim elemanının, tasarlanan öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Mülakatlarda öğrenme ortamı, GeoGebra yazılımı, ödevler, çalışma yaprakları, grup çalışması ve motivasyon temaları altında sorular bulunmaktadır. Mülakatlardaki sorular genel hatlarıyla öğrenme ortamıyla ilgili 2, derslerin yürütülmesi esnasında kullanılan yazılımla ilgili 4, öğretmen adaylarına ders dışı zamanlarda verilen görevler ile ilgili 4, etkinlik ve grup çalışmasıyla ilgili 2 ve derse karşı motivasyonla ilgili 3 soru şeklinde olup görüşmeler esnasında sorulara alınan cevaplar yeni sorularla desteklenmiştir. Mülakatlar araştırmanın son döngüsü olan üçüncü döngü sonrasında çalışmaya katılan her bir öğretmen adayı ve dersin öğretim elemanı ile birlikte 6 haftalık uygulamanın ardından ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan her bir mülakat yaklaşık 25-30 dakika kadar sürmüştür. Mülakatlar, bir ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, sonrasında yazıya geçirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ilk olarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi temel olarak, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında toplayarak ve bunları okuyucu için anlaşılır bir şekilde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi sonrasında çalışmanın bulgularının yazımında, yapılan mülakatlardan kesitler verilerek betimsel analiz tekniği de kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenen bir çerçeveye bağlı olarak işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri analizinin ilk aşamasında, yapılan mülakatlara ait ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Daha sonra her bir mülakattan elde edilen veriler kodlanmış, ardından temalar belirlenerek, verilerin bu kod ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemi yapılırken öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmeninin sorulara verdikleri cevaplar tekrar tekrar okunmuş ve kodlar, ifadeleri en iyi temsil edecek şekilde oluşturulmuş ve atanmıştır. Veri analizinin son aşamasında oluşturulan temalar ve kodlar farklı bir matematik eğitimcisi tarafından gözden geçirilmiş ve kodlayıcı güvenilirliği %87 olarak belirlenmiştir. Gözden geçirme sonucunda farklı değerlendirilen durumlar üzerinde tartışılarak bazı temalarda yeni kodlar belirlenmiş ya da kodlarda değişikliğe gidilmiştir. Böylelikle yanlış veya eksik kodlamaların önüne geçilmeye çalışılmış ve benzer kodlardan mümkün olanlar birleştirilmiştir. Bulgular sunulurken araştırmacı A, dersi veren öğretim elemanı Ö ve öğretmen adayları Ö1, Ö2, ..., Ö11 olarak kodlanmıştır.

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. Bu çalışma, Vektör Uzaylarının Öğretimine Yönelik Öğrenme Ortamının

Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için 09.07.2021 tarih ve 2021-7/2.11 sayılı izin alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-7/2.11

3. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı vektör uzayları teorisinin öğretimi için tasarlanan zenginleştirilmiş öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmeninin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adayları ve dersi veren öğretim elemanından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Yarı yapılandırılmış mülakatların içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar

Şekil 1’de de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri “öğrenme”, “materyal”, “motivasyon”, “olumlu yanlar” ve “olumsuz yanlar” temalarında şekillenmiştir. Bu temalarda toplam 26 adet kod elde edilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de her bir öğretmen adayıyla yapılan mülakattan elde edilen tema ve kodlara ait yüzde ve frekans dağılımı sunulmuştur.

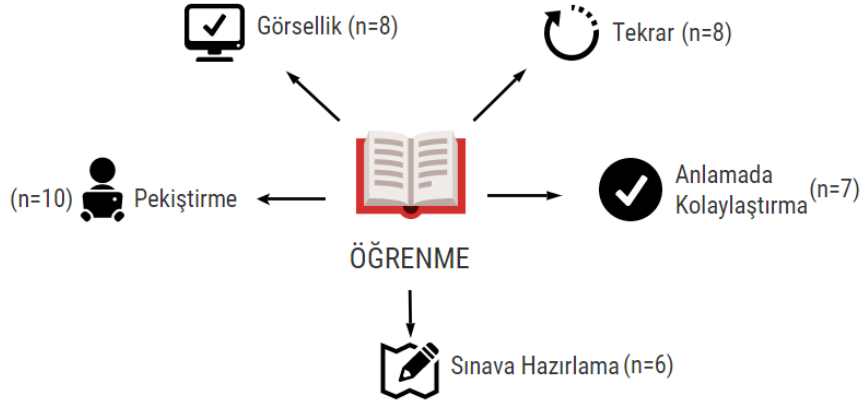
Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Görüşlerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	f	%
Öğrenme	Görsellik	x	x		x	x	x	x	x	x			8	73
	Pekiştirme	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	10	91
	Anlamada Kolaylık		x	x	x	x	x			x		x	7	64
	Tekrar		x	x	x	x	x	x	x	x			8	73
	Sınava Hazırlık	x	x		x				x			x	6	55
Materyal	Keşfetmeye Yönelik		x			x	x						2	18
	Pratik	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	100
	Kolaydan Zora	x		x				x	x		x		5	45
	Dersle Uyumlu			x	x	x	x	x		x			6	55
	Zaman K.		x			x	x	x		x			4	36
	Dikkat Çekme		x		x	x		x		x			5	45
	Somutlaştırma		x	x	x	x					x	x	6	55
Motivasyon	Derse Bağlılık	x										x	2	18
	Aktif Olma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	100
	Herkes Eşit							x		x			2	18
	Çalışmaya Zorlama				x	x	x		x				4	36
Olumlu Yanlar	Somutlaştırma		x	x	x	x					x	x	6	55
	Zamanın Geçmesi			x					x	x			3	27
	Eğlenceli	x			x	x		x					4	36
	Sorumluluk Alma		x	x	x	x	x			x			5	45
	Muhakeme		x			x		x		x	x	x	6	55
	Özgüven	x			x								2	18
	Aktif Olma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	100
Düzenli Çalışma		x	x						x	x		4	36	
Olumsuz Yanlar	Basit Sorular					x					x	x	3	27
	Yorulma	x										x	2	18

Tablo 1 incelendiğinde; öğrenme temasının altında 5 kod, materyal temasının altında 7 kod, motivasyon temasının altında 4 kod, olumlu yanlar temasının altında 8 kod ve olumsuz yanlar temasının altında 2 kod olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1’den öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatların analizinde atanan bazı kodların birden fazla tema altında yer aldığı görülmektedir. Örneğin, “somutlaştırma” kodu hem “olumlu yanlar” hem de “materyal” temasında, “aktif olma” kodu hem “olumlu yanlar” hem de “motivasyon” temasında yer almaktadır. Bununla birlikte “olumlu yanlar” ve “motivasyon” temalarında yer alan “aktif olma” kodu (11) ile “materyal” temasında yer alan “pratik” kodu (11) ve “öğrenme” temasında yer alan “pekiştirme” kodu (10) tüm kodlar arasında en büyük frekansa sahip olmasıyla dikkat çekmektedir. Takip eden bölümlerde her bir temaya yönelik elde edilen kodlar ve her bir koda ilişkin öğretmen adayı görüşlerinden örnek alıntılar yer almaktadır.

Öğretmen adayları ile yapılan mülakatların analizinden elde edilen “öğrenme” teması ile ilişkili kodlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrenme temasına ilişkin kodlar

Şekil 2’de öğrenme teması ile ilişkili kodlar incelendiğinde en yüksek frekansa sahip kodun 10 ile “pekiştirme” olduğu ve bu kodu 8 frekansla “görsellik” ve “tekrar” kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu kodların ardından sırasıyla 7 frekansla “anlamada kolaylaştırma”, 6 frekansla “sınava hazırlama” kodları gelmektedir.

Öğretmen adaylarının hepsi öğrenme ortamının bir parçası olan ödevlerle ilgili olumlu görüş bildirerek ödevlerin öğrendikleri konuları pekiştirmelerinde yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda “pekiştirme” koduna ilişkin Ö7 kodlu öğretmen adayı ile yürütülen mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : İşlenen dersler sonrasında verilen görevlerin öğrenmeniz üzerinde nasıl etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Ö7 : Her hafta oldu bizim ödevlerimiz. Bazen yine mi ödev, off unuttum gibi ama bu çok güzeldi. Mesela kavrama açısından çok güzel oldu ve onu sınav haftasında anladık.

A : Katkısı mı oldu, ek külfet mi doğurdu sizin için?

Ö7 : Ek bir külfet doğurmadı. Hocamız konu başlıklarını yazarken biz burada bu ödevi yapmıştık germede şunları yapmıştık diye kafamızda çok oturmuş bunu kendi aramızda da konuşuyorduk.

A : Konuyu öğrenmenizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö7 : Ödev üniversitede her derste olmuyor veya bu tek ama pekiştirmemize yardımcı oldu anlamamızı sağladı. Bir de birbirimize de soruyorduk birebirimizle olan etkileşimi de artırdı o da iyi oldu.

Ö7 kodlu öğretmen adayının ifadelerinden verilen ödevlerin pekiştirmenin yanında öğretmen adaylarının kendi aralarındaki etkileşimlerini de artırdığı anlaşılmaktadır. Ö6 kodlu öğretmen adayı da benzer bir açıklama yaparak ödevlerin arkadaşlarıyla aralarında etkileşimin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer kod olan “sınava hazırlık” kodu öğretmen adaylarının özellikle ders içinde kullanılan etkinlikler ve ödevler hakkındaki görüşlerinden elde edilmiştir. Aşağıda “sınava hazırlık” koduna ilişkin Ö2 kodlu öğretmen adayı ile yürütülen mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Ödevlerin öğrenmen üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

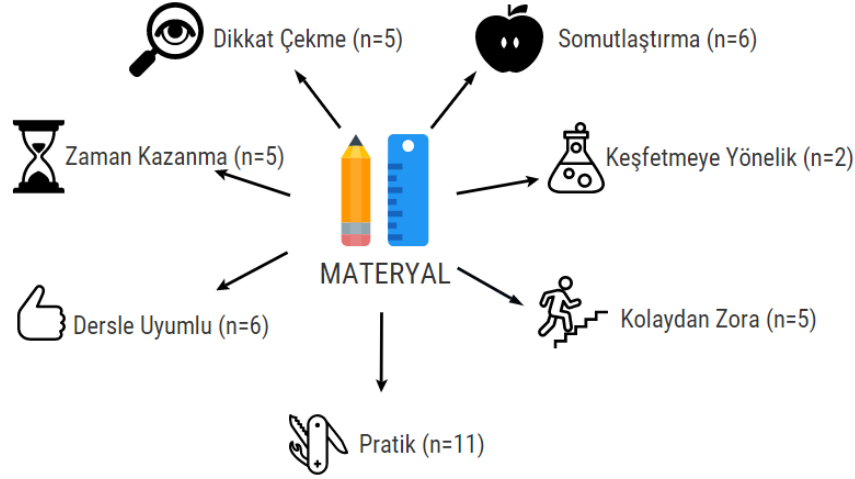
Ö2 : ... ödev verilmese kimsenin gidip günü gününe çalışacağımı düşünmüyorum ben zaten, ödevler bana planlı çalışma ve o haftayı tekrar etme fırsatı verdi.

A : Konuyu öğrenmenizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö2 : Mesela ben vize haftasında çok çalışmadım. 1 hafta çalışmam yetti. Yani bir nevi sınava hazırladı bizi.

Mülakat kesitinde de görüldüğü üzere Ö2 kodlu öğretmen adayı verilen ödevlere çalışıyor olmanın aynı zamanda kendilerini sınava hazırladığını belirtmiştir. Ödevlerin öğretmen adayları tarafından pekiştirici ve dersi tekrar niteliğinde olduğu daha önceki kodlardan hareketle düşünüldüğünde sınava hazırlığın bu durumun doğal bir sonucu olduğu sonucuna varılabilir. Bu durumdan farklı olarak iki öğretmen adayı (Ö9 ve Ö11) ödevlerin sınav öncesi kendilerini rahatlattığını ve sınav stresini aldığını ifade etmişlerdir.

Yapılan mülakatlardan öğrenme ortamının parçaları olan etkinlikler, GeoGebra şablonları ve ödevlerle ilgili olan kodlar “materyal” teması altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “materyal” teması ile ilişkili kodlar Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Materyal temasına ilişkin kodlar

Şekil 3’te görüldüğü gibi materyal temasında yer alan kodlardan en dikkat çekici olanı en yüksek frekansa sahip olması yönüyle “pratik” kodudur. Bu kodu sırasıyla “somutlaştırma (n=6)” ve “dersle uyumlu (n=6)”, “dikkat çekme (n=5)”, “kolaydan zora (n=5)”, ve “zaman kazanma (n=5)” ile 2 frekansla “keşfetmeye yönelik” kodu takip etmektedir. Materyal temasında öğretmen adayları GeoGebra şablonları ve etkinliklerin oldukça kullanışlı veya pratik olduğunu belirtmiş ve bu yöndeki görüşler “pratik” koduyla ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Ö5 kodlu öğretmen adayı ile yürütülen mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : GeoGebra şablonların tasarımı hakkında ne düşünüyorsun? Dikkat çekici miydi mesela?

Ö5: Evet, dikkat çekici miydi tam olarak bilmiyorum ama biz kolayca bulalım başka bir şeyler yapmayalım diye orada çok kullanışlı bir şekilde hazırlandığını düşünüyorum

A : Başka ne gibi yanlarından bahsedebilirsiniz?

Ö5: Genel olarak tasarımları beğendim zaman açısından ve pratik olması açısından oldukça güzeldi. Çünkü biz onları bulamazdık mesela orada olsaydık bu daha çok vaktimizi alırdı.

Mülakatlar esnasında tüm öğretmen adayları GeoGebra şablonlarını pratik bulduğunu ifade etmiş ve Ö5 kodlu öğretmen adayıyla benzer görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 6 öğretmen adayı (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10) aynı zamanda etkinliklerin kullanışlı olduğunu ifade eden görüşler bildirmiştir.

GeoGebra şablonları öğrenme ortamının ödevlerle birlikte öğretmen adaylarının tamamı tarafından olumlu görüş bildirilen parçasıdır. Öğretmen adaylarının çoğu şablonların somutlaştırma yönünü ifade eden görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerine “somutlaştırma” kodu atanmıştır. Aşağıda Ö10 kodlu öğretmen adayı ile yürütülen mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Ders sırasında yazılımı kullanmada karşılaştığımız problemler oldu mu?

Ö10 : Açıkçası yaşamadım. İlk kısımlarda öğrenirken sıkıntı çekmişimdir.

A : Peki, GeoGebra'yı kullanmanın sağladığı artılar ve eksiler nelerdir?

Ö10 : Genel olarak somutlaştırma bakımından yararlıydı Geogebra. Açıkçası bir görsel üzerinden görmek, öğrenmem açısından iyi bir şey.

Materyal temasında yer alan kodlardan biri de “dikkat çekme” kodudur. Öğretmen adayları mülakatlarda öğrenme ortamı, etkinlikler ve GeoGebra şablonlarının dikkat çekici yönüne değinmişlerdir. Aşağıda Ö7 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Çalışma yapraklarıyla dersin işlenmesi öğrenmenizi nasıl etkiledi?

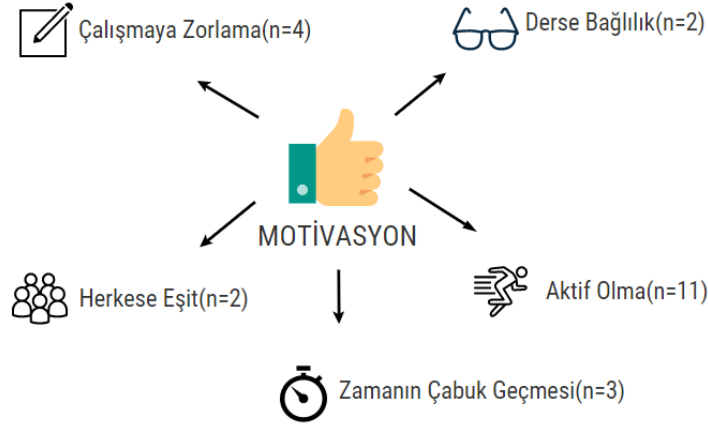
Ö7: Genel olarak şöyle aşağıda (laboratuvar) biz grup çalışması yaparak etkinlikler önümüzde olunca kavrama açısından bizim için çok iyi oldu.

A : Başka neler söyleyebilirsin?

Ö7: Arkadaşlarla da şunu fark ettik ki dersi sürekli yukarıda (sınıf ortamı) işleyince çok sıkılıyor ve bir yerden sonra dikkat dağınıklığı oluyor. Ama aşağıdayken (laboratuvar) dikkat dağınıklığı olmuyor çünkü bir etkinliğe bakıyoruz bir bilgisayara bakıyoruz bazen hocamız tahtada örnek çözüyor ve üç şey birden olunca çok fazla dikkat dağılmıyor.

Ö7 kodlu öğretmen adayı genel olarak öğrenme ortamının dikkatlerini çektiğini belirtmiştir. Buradan hareketle öğrenme ortamının birçok yönüyle öğretmen adaylarını derse bağlayıcı bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları da öğrenme ortamında özellikle GeoGebra şablonlarının ve çalışma yapraklarının derste kendilerine zaman kazandırdığını belirtmiş ve öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerine “zaman kazanma” kodu atanmıştır. Öğrenme ortamını bir bütün olarak düşündüğümüzde laboratuvar derslerinin kavramların öğretiminde zaman yönünden avantajlar sağladığını söylemek mümkündür.

Mülakatların analizinden ortaya çıkan temalardan biri de “motivasyon” temasıdır. Motivasyon temasına ait kodlar ve kodların frekansları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Motivasyon temasına ilişkin kodlar

Şekil 4 incelendiğinde motivasyon temasındaki en dikkat çekici durumun öğretmen adaylarının tümünün ifade ettiği “aktif olma” kodu olduğu görülmektedir. Bu kodu frekans sayılarına göre sırasıyla “çalışmaya zorlama”, “zamanın çabuk geçmesi”, “herkese eşit” ve “derse bağlılık” kodları takip etmektedir. Bu tema altında yer alan kodlardan en dikkat çekeni “aktif olma” kodudur. Tüm öğretmen adayları öğrenme ortamında kendilerinin aktif olduğu yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda Ö3 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Çalışma yapraklarıyla dersin işlenmesi öğrenmenizi nasıl etkiledi? Varsa olumlu ve olumsuz yönlerini açıklar mısınız?

Ö3: Genel olarak olumlu çünkü bizi daha aktif kılıyor. Yani sadece sıramızda oturup ders dinlese bu kadar iyi anlayamazdık veya sınav zamanı bize daha çok yük düşerdi çalışmak için o açıdan iyi oldu.

A : Olumsuz bir yanı var mıydı?

Ö3:Olumsuz bir yönü yok dediğim gibi ben laboratuvarında çalışmayı pek fazla sevmiyorum. Beni daha çok yoruyor ama onun dışında olumluymuştu. Bir taraftan Geogebra ile ilgilenmek bir taraftan etkinlikleri tamamlamak ve dersi takip etmek durumu aktif kıldı.

Ö3 kodlu öğretmen adayı da dâhil bütün öğretmen adayları gerek etkinliklerin gerek GeoGebra şablonlarının gerekse dersi veren öğretim elemanının kendilerini hep bir uğraş içerisinde tuttuğunu ve öğrenme ortamının kendilerini aktif kıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrenme ortamında özellikle ödev ve etkinliklerin kendilerini çalışmaya ittiğini ifade etmişlerdir.

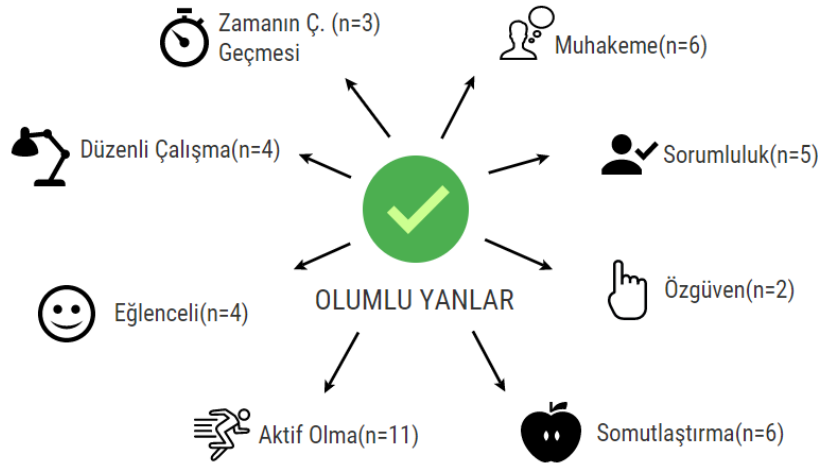
Motivasyon teması ile ilişkili kodlardan biri de “herkese eşit” kodudur. Ö7 ve Ö9 kodlu öğretmen adayları uygulama öğretmenin herkese aynı mesafeye yaklaştığını ve herkese söz hakkı vermeye dikkat ettiğini bildirmişlerdir. Aşağıda Ö7 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Laboratuvarında işlenen dersler, derse katılımını nasıl etkiledi?

Ö7: Laboratuvarında etkinlikleri cevaplarken hep grup grup söz hakkı verildi. Hiçbir grubu es geçmeden dersi yaptık o yüzden katılım normal sınıfa göre daha fazla oldu.

Yukarıdaki mülakat kesitinden derslerde herkese söz hakkı veriliyor olması durumunun derse katılımın daha fazla olmasına yol açtığını söylemek mümkündür. Ayrıca Ö9 kodlu öğretmen adayı dersi veren öğretim elemanının sınıfta sürekli dolaşarak herkesle ilgilendiğini ve eşit yaklaşımda bulunduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlardaki, öğrenme ortamına ilişkin olumlu düşünceler “olumlu yanlar” teması altında toplanmıştır. Olumlu yanlar teması ile ilişkili kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Olumlu yanlar temasına ilişkin kodlar

Şekil 5 incelendiğinde olumlu yanlar teması ile ilgili bazı kodların diğer temalarda da yer aldığı görülmektedir. Olumlu yanlar temasındaki “somutlaştırma” kodu materyal temasında; “aktif olma” ve “zamanın çabuk geçmesi” kodları motivasyon temasında da bulunmaktadır. Bu kodlarla ilişkili görüşlere ortak temalarda yer verilmiştir. Bunların dışında frekans sayılarına göre sırasıyla “muhakeme”, “sorumluluk”, “düzenli çalışma”, “eğlenceli” ve “öz güven” kodları yer almaktadır.

Öğretmen adayları uygulamaların grup çalışmaları şeklinde yürütülmesinin kendi aralarında tartışıp muhakeme etmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri “muhakeme” şeklinde kodlanmıştır. Aşağıda Ö9 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : İşlenen derslerinin grup çalışması şeklinde yapılması hakkında ne düşünüyorsun?

Ö9: Eğer ikiden fazla kişi olsaydık bu sefer fazla iyi anlayamayabilirdik. Etkileşim azalırdı iki kişi yapardı bir kişi kenarda kalırdı.

A : Peki iki kişi olunca?

Ö9: İki kişi olunca sadece ikimizi tartışabiliyorduk ne olacağını ne olmayacağını, o şekilde bilgi alışverişi yapmamız kolaylaştı. O bakımdan iyi olduğunu düşünüyorum grup çalışması sayesinde.

A : Peki ya tek olsaydınız?

Ö9: Tek olsaydık ekstra bir fikir çıkmayınca bize verileni olduğu gibi kabul ederdik.

Ö9 kodlu öğretmen adayının mülakat kaydı incelendiğinde laboratuvar derslerinin grup çalışması şeklinde yürütülüyor olmasının onlara kendi aralarında daha fazla tartışıp muhakeme etme fırsatı verdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca Ö9 kodlu öğretmen adayı, ifadelerinde grup çalışmalarının iki kişilik gruplar şeklinde yapılmasının olumlu yanlarının neler olduğunu belirtmiştir. Mülakat yapılan diğer öğretmen adaylarından Ö11 ve Ö4 kodlu öğretmen adayları grup çalışmasının bir diğer avantajını uygulama öğretmeninden önce danışacakları birinin olması olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirdikleri bir diğer husus da düzenli olarak verilen ödevlerin kendilerini düzenli ders çalışmaya itiyor olmasıdır. Öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşleri “düzenli çalışma” şeklinde kodlanmıştır. Mülakat yapılan öğretmen adaylarından dördü ile yapılan görüşmelerde düzenli çalışma olarak kodlanan ifadeler ortaya çıkmıştır. Aşağıda Ö3 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Ödevlerin varsa olumlu yanlarından bahseder misin?

Ö3: “...Olumlu yönleri, ödev vermezseniz kimsenin gidip günü gününe çalışacağını düşünmüyorum ben zaten, ödevler bana planlı çalışma ve o haftayı tekrar etme fırsatı verdi.

Düzenli ve planlı çalışıyor olmak öğretmen adayları tarafından olumlu bir davranış olarak görülmüş ve ayrıca ödevler konuların tekrar edilip pekiştirilmesine yardımcı olmuştur. Bütün bunlara ek olarak öğretmen adayları öğrenme ortamının kendilerine öz güven sağladığını ve onları derse katılmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının ifade ettikleri “öz güven” koduna ilişkin Ö1 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Derslerin grup çalışması şeklinde yapılması hakkında ne düşünüyorsun?

Ö1: Canımın sıkılmasını da engelledi bazen arasında muhabbet ediyorsun

A : Ders açısından peki?

Ö1: Derse katılacakken normalde bir kişi öz güvenini sağlayamaz hala öyle insanlar var ama arkadaşım olduğu zaman bir kişi daha seninle aynı ortak fikirde olduğu zaman fikrini söylemek kolaydır insanlar için. O yönden derse katılım daha kolaylaşmıştır.

Ö1 kodlu öğretmen adayının bu görüşleri daha önce mülakat kayıtlarındaki görüşlere paralel olarak grup çalışmasının dersleri eğlenceli kıldığı fikrini desteklemektedir. Ayrıca Ö1 kodlu öğretmen adayının mülakat kaydından yararlanarak, ders içerisinde grup arkadaşının varlığının öğretmen adayının öz güvenini artırıcı bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen “olumsuz yanlar” teması ile ilişkili kodlar Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Olumsuz yanlar temasına ilişkin kodlar

Şekil 6’da görüldüğü gibi toplam 11 öğretmen adayıyla yapılan mülakatlardan “olumsuz yanlar” temasına ilişkin iki kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar “basit” ve “göz yorulması” kodlarıdır. Mülakatlarda üç öğretmen adayı etkinliklerde genellikle ilk kısımda yer alan soruların kendileri için oldukça basit olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda Ö5 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Genel olarak derslerin işlenişi konusuna varsa olumsuz yanlardan bahseder misin?

Ö5: Bence bazı sorular çok temel herkesin bildiği şeylerdi onlarla ilgili sorular çözüp uğraştık ya orası biraz yavaşlattı bence. İlk sorular bazen basitti.

A : Nasıl olabilirdi?

Ö5: Sorulara daha zordan başlasaydı veya herkesin bildiği sorularla ilgili bilgi verilseydi daha iyi olurdu bence ama çok büyük bir problem değildi benim için.

Ö5 kodlu öğretmen adayı bazı etkinliklerde yer alan çalışma yaprağındaki ilk soruların basit ve gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Ö5 kodlu öğretmen adayının görüşünden bu durumun kendisi için çok büyük bir olumsuzluk olmadığı anlaşılmaktadır. Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmen adayları da Ö5 kodlu öğretmen adayına benzer açıklamalar yapmıştır. Olumsuz yanlar teması altında elde edilen bir diğer kod ise göz yorulması kodudur. İki öğretmen adayı etkinlikleri yapma süresince bilgisayara çok baktıklarını, bu durumun da kendileri için yorucu olduğunu belirtmişlerdir.

3.2. Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Uygulama Öğretmeninin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Çalışma sonunda dersi veren öğretim elemanı ile yapılan mülakatların içerik analizinden kodlar elde edilmiş ve bu kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Uygulama öğretmeninin tasarlanan öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar ve bu temalara ait kodlar Şekil 7’de gösterilmektedir.



ÖĞRENME	MATERYAL	MOTİVASYON	OLUMSUZ YANLAR
<ul style="list-style-type: none">Somut Deneyimler SunmaGeometrik YaklaşımlarFormal Tanım ve İspatlara Zemin HazırlamaFarklı Gösterimleri ilişkilendirmeTartışma Ortamı	<ul style="list-style-type: none">İlgi ÇekiciKullanışlıEtkiliAnlaşılırİşlevselSistemik Yapı	<ul style="list-style-type: none">Monotonluktan KurtarmaDerse Katılım SağlamaAktif OlmaMotive EtmeÇekiciSorumluluk	<ul style="list-style-type: none">RevizeSıkılma

Şekil 7. Öğretmen görüşlerine ait temalar

Şekil 7’den de görüldüğü üzere uygulama öğretmeniyle yapılan mülakatların analizinden “öğrenme”, “materyal”, “motivasyon” ve “olumsuz yanlar” olmak üzere 4 adet tema elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda bu temalarla ilişkili 19 adet kod elde edilmiştir. Kodların temalara göre dağılımı; “öğrenme” temasında 5 adet, “materyal” ve “motivasyon” temalarında 6’şar adet ve “olumsuz yanlar” temasında ise 2 adet kod şeklindedir.

Öğrenme teması altında somut deneyimler sunma, formal tanım ve ispatlara zemin hazırlama, geometrik yaklaşımlar, tartışma ortamı, farklı gösterimleri ilişkilendirme olmak üzere beş adet kod yer almaktadır. Derslerin bilgisayar laboratuvarında işlenen kısımlarında öğretmen adayları GeoGebra yazılımını kullanarak çalışma yapraklarını tamamlamışlardır. Uygulama öğretmenin yazılımın öğretmen adaylarına yaşattığı somut deneyimlerin, onların anlamalarına nasıl katkı sağladığına dair mülakat kesiti aşağıda sunulmuştur.

A : Konunun öğretiminde yazılımı kullanışlı buluyor musunuz?

Ö : Yazılım kavramlara ilişkin öğretmen adaylarına somut deneyim yaşatma, kavramla ilgili temel sezgisel anlamalarının oluşmasında çok faydalı oldu.

A : Sizce buna sebep olan şey neydi?

Ö : Hem görsellik hem dinamiklik hem de (bunlarla da ilişkili olarak) birden çok durumu ele alıp inceleme fırsatı vermesi açısından faydalı ve kullanışlı olmuştur.

Uygulama öğretmeni yazılımın kavramla ilgili sezgisel anlamaların oluşmasında faydalı olduğunu, yazılımın somut deneyimler sunmasının yanı sıra çalışma yapraklarıyla birlikte farklı gösterimleri bir arada içerdiğini ve kendilerine normal sınıf ortamına oranla daha fazla zaman kazandırdığını ifade etmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni somut örnekleri sınıf ortamında nasıl kullandıklarına örnekler vererek yazılımın öğretmen adaylarına sunduğu somut deneyimlerin çok yararlı olduğunu belirtmiştir. Yine mülakatlarda uygulama öğretmeni geometrik yaklaşımları daha önceki derslerinden farklı olarak sistemli ve dinamik bir şekilde kullanıyor olmasına değinmiştir. Uygulama öğretmenin geometrik yaklaşımlarla ilgili mülakat verisinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

A : Normal sınıf ortamı ile karşılaştıracak olursanız ne gibi farklılıklardan bahsedebilirsiniz?

Ö : İki ortam birçok açıdan birbirinden farklı. Normalde bazı durumlarda mesela lineer bağımlılık/bağımsızlık öğretmen adaylarının anlamalarına yardımcı olsun diye geometrik yaklaşımlardan derslerimde yararlanıyordum. Ancak sistemli bir şekilde değil.

A : Burada nasıl ele aldınız?

Ö : Burada GeoGebra’yı kullanarak ele aldığımız her kavram için dinamik bir şekilde geometrik yaklaşımlar kullandık.

A : Bahsettiğiniz sistem nasıl işledi tam olarak?

Ö : Çalıştığımız geometrik durumları cebirsel olarak da açıkladık. En son aşamada en soyut hali ile ele almaya çalıştık. Şunu gördüm. Özelliklerle ilerleyen aşamalarda tanımlar, teoremler ve ispatları öğretmen adayları için çok daha anlaşılır olmaya başladı.

Uygulama öğretmenin görüşlerinden, geometrik yaklaşımlara yer verilmesinin yanı sıra kavramların farklı gösterimlerine de yer verilmesinin öğretmen adayları için tanım, teorem ve ispatları daha anlaşılır hale getirdiği anlaşılmaktadır. Yine aynı mülakat içinde uygulama öğretmeni GeoGebra şablonları ve çalışma yapraklarının kullanılmasının zamanı etkin kullanma, çok sayıda örnek durumu inceleme ve geometrik temsillere yer verme gibi imkânlar yarattığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenin formal tanım ve ispatlarla ilgili mülakat verilerinin bir kesiti aşağıda sunulmuştur.

A : Bilgisayar destekli öğrenme ortamı derste ki pozisyonunuzu nasıl değiştirdi?

Ö : Ön hazırlık ve çeşitli düzenlemeler açısından daha yorucu gibi görünse de aslında derslerin işlenişi çok kolaylaştırdı.

A : Bilgisayar destekli öğrenme normal sınıf ortamı ile karşılaştıracak olursanız?

Ö : Şöyle ki bir takip edilen işlenişle öğretmen adayları formal tanım ve ispatlara hazır hale geldiler. Aynı durum üzerinden önceden yaşadıkları somut deneyimleri formal temsilleri ile eşleştiriyor ve çok daha rahat anlayıp takip edebiliyordu. Dolayısıyla ispat süreci de onlar için anlamlıydı.

A : Bu etkiyi nasıl gözlemlediniz?

Ö : İlerleyen derslerde bu etkiyi çok daha fazla görebildim. Öğretmen adayları daha çok fikir beyan ediyor, önceki bilgilerinin çok rahat çağırabiliyorlardı.

Mülakat kesitinden, takip edilen işlenişin formal tanımların ve ispatların anlaşılmasına zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Ayrıca uygulama öğretmeni öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkisini ilerleyen haftalarda kendisinin gözlemlediğini ifade ederek açıklamasını güçlendirmiştir. Bununla birlikte uygulama öğretmenin görüşlerinden hareketle ders öncesi hazırlıklar açısından öğretmenin sorumluluklarının artabileceğini söylemek mümkündür. Ancak bu sorumluluklar yerine getirildiğinde ders işlenişi daha kolay bir hal alabilecektir.

Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarına verilen ödevlerin sınıf içerisinde tartışıldığından ve bu durumun etkisinden bahsetmiştir. Bu tartışmaların hem öğretmen adaylarının düşünme biçimleri ilgili fikirler sağladığını hem de uygulama öğretmenin yanlış anlamaları ortaya çıkarıp düzeltmesine imkân verdiğini söylemek mümkündür.

Uygulama öğretmenin öğrenme ortamında yer alan materyallerle ilgili özellikleri ifade ettiği görüşler “materyal” teması altında toplanmıştır. Uygulama öğretmenin görüşlerinden elde edilen “materyal” teması ile ilişkili kodlar ilgi çekici, kullanışlı, etkili, anlaşılır ve sistematik olarak sıralanmaktadır. Aşağıda ilk olarak ilgi çekici koduna ilişkin uygulama öğretmeniyle yapılan mülakattan bir kesit verilmiştir.

A : Öğretmen adaylarının tercihi ne yöndeydi derslerin işlenişi konusunda?

Ö : Bazı dersler -çoğunlukla- bilgisayar laboratuvarında çalıştık bazı dersler normal sınıf ortamında. Laboratuvar derslerinin öğretmen adayları için daha çekici olduğunu söyleyebilirim.

A : Nedenini açıklar mısınız?

Ö : Çünkü daha rahattılar birçok açıdan. Arkadaşları ile birlikte çalışıyorlardı, çalışma yapraklarıyla birlikte bilgisayar ortamında çalışıyorlardı, somut deneyimler yaşadıkları için yaptıkları anlamlı geliyordu.

A : Başka neler söyleyebilirsiniz?

Ö : Mesela, geçen dönem bu dersi yürüttüğüm esnada derse gelip hiçbir şeyle ilgilenmeyen iki-üç öğrencim vardı. Bu dönem boyunca hem derslere çok daha düzenli devam ettiler hem de uygulamalara aktif katılım gösterdiler. Çaba sarf ettiler. Dersler onlar için genelde ilgi çekici oldu.

Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının bir önceki dönem de derslerine girdiğinden onları iyi tanıdığı ve onların geçen dönemle karşılaştırdığında daha aktif oldukları yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun gerçekleşmesinde derslerde kullanılan materyallerin ilgili çekici olmasının da etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Uygulama öğretmenin görüşlerine bakıldığında birçok kez çalışma yapraklarının belli bir yapıya sahip olduğunu belirttiği görülmektedir. Daha önce öğrenme temasında geometrik yaklaşımlar kodunda GeoGebra şablonlarında bu yapıyı kavramların geometrik, cebirsel ve soyut hallerinin ele alınması olarak ifade eden uygulama öğretmeni benzer bir görüşü de çalışma yaprakları için sunmuştur. Aşağıda sistematik koduyla ilişkili olarak uygulama öğretmeniyle yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Çalışma yaprakları ve şablonlar ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir?

Ö : Tüm çalışma yapraklarında belli bir sistematik vardı aslında. GeoGebra ile birlikte geometri uygulamaları ile başlayan, geometrik yaklaşımlarla ulaşılan çıkarımları cebirsel yaklaşımlarla destekleyen ve en sonunda en genel formda çalışılan durumu anlamlaştırmaya çalışılan.

A : Bu durum öğretmen adaylarının öğrenmelerini nasıl etkiledi sizce?

Ö : Öğretmen adayları için somut durumlar üzerinde aynı kavramlar ile çalışılmış olması genel teorisinin kapsamının öğretmen adaylarının anlamasını oldukça kolaylaştırıyordu. Aslında önce genel teoriyi verip sonrasında örnekler üzerinde açık hale getirme çabamızın tersi ve bence çok daha işlevsel olanı oldu.

Uygulama öğretmenin görüşünden tıpkı GeoGebra şablonlarında olduğu gibi çalışma yapraklarının da somuttan soyuta bir sistematige sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte uygulama öğretmeni önce genel teori verilir sonrasında örnekler üzerinden yapılan bir işleyişe ters olarak kavramların sırasıyla geometrik, cebirsel ve soyut hallerine yer verilmesini daha işlevsel bulduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme ortamının uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarını motive ettiği durumlar “motivasyon” teması altında toplanmıştır. Uygulama öğretmenin görüşlerinden elde edilen “motivasyon” teması ile ilişkili kodlar derse katılım, aktif olma, sorumluluk, motive etme, monotonluktan kurtarma ve çekici olarak belirlenmiştir. Uygulama öğretmeni ders içerisinde öğretmen adayları ile yaşadığı bir diyalogu mülakatta anlatarak öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında çalışma isteklerinin daha çok olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu kapsamdaki mülakat kesiti sunulmuştur.

Ö : “Dersleri laboratuvar ve derslikte dönüşümlü yapıyorduk. Derslikte yürüttüğümüz bir dersin sonunda -ki ders bence son derece verimli bir dersti- öğretmen adayları laboratuvarında çalışmayı isteklerini söylediler. Bu derste çok yorulduklarını ifade ettiler. Laboratuvarında yaptığımız geçen ders çok daha az yorulduklarını ifade etmişlerdi. Hatta bu yüzden dersti 15 dk. önce bitirdik. Aslında laboratuvarında yaptığımız o ders çok yoğun bir dersti. Bana kalırsa bu ders daha az yoğun bir içeriğe sahip ve daha rahattı. Aslında bu durum formalizmin onları ne kadar sıkıttığı ve yordüğünün bir göstergesiydi bence.”

Uygulama öğretmenin ifadelerinden öğretmen adaylarının laboratuvar ortamını tercih etmelerinin nedenini formalizm olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının öğrenme ortamı içerisinde aktif kaldıklarını ifade etmiştir. Uygulama öğretmeni laboratuvar derslerinin öğretmen adayları tarafından tercih edilme nedenlerinden birini de öğrenme ortamının sınıf ortamının yapısından farklılığı olarak görmüş ve laboratuvar ortamının derslerini monotonluktan kurtardığını ifade etmiştir. Aşağıda uygulama öğretmenin monotonluktan kurtarma kodlu ile ilişkili mülakat kesiti sunulmuştur.

A : Normal sınıf ortamı ile karşılaştıracak olursanız ne gibi farklılıklardan bahsedebilirsiniz?

Ö : Öğretmen adayları, laboratuvarındaki deneyimlerinden çok fazla zorlanmadan örnekler sunabildiler. O dersler için yapılan çözüm ve tartışmaların öğretmen adayları için anlamlı olduğunu düşünmüştüm ve hala öyle düşünüyorum.

A : Öğretmen adaylarının öğrenmesini nasıl etkiledi bu durum?

Ö : Durum böyle olunca öğretmen adayları derslerde kendilerini hem daha iyi hissetiler hem de daha çok fikir ileri sürmeye başladılar. Diğer taraftan bu uygulama derslerimizi monotonluktan da kurtardı bir anlamda.

Uygulama öğretmenin mülakattaki ifadelerinden, laboratuvarında işlenen derslerin bilgisayar destekli olarak yapılıyor olmasının normal sınıf ortamında işlenen derslerden farklı olarak, öğretmen adaylarının monotonluktan kurtardığı yorumu çıkarılabilir. Uygulama öğretmeni mülakat kaydının devamında grup çalışmasının da dersleri sahip olduğu rutinden kurtarmada etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni düzenli olarak ödevlere dönütler verildiği öğrenme ortamının, öğretmen adaylarının ödevlerini yapma konusunda motive ettiğini ifade etmiştir. Aşağıda motive etme kodu ile ilgili olarak uygulama öğretmeniyle yapılan mülakat kesiti sunulmuştur.

A : Ödevler öğretmen adayları için ek bir külfet oldu mu?

Ö : Her ders sonunda öğretmen adayları o haftaki içerik ve önceki haftalarla ilişkili problemler bıraktık. Bu problemlerin sayısı çok değişti. O yüzden öğretmen adayları için külfet oluşturduğunu düşünmüyorum.

A : Ödevlere dönütler verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ö : Ayrıca ödevlerine düzenli olarak dönütlerde verildi. Bu da çok önemli. Yoğunluğa bağlı birçok gerekçeden ötürü ihmal edilen bir durum. Bu uygulama biçimi öğretmen adaylarını ödev yapma konusunda onları oldukça motive etti. Çoğu düzenli bir şekilde ödevlerini getiriyordu.

Mülakat kesitinden ödevlere verilen dönütlerin önemli olduğu ve öğretmen adaylarını ödevlerini yapma konusunda motive eden bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulama öğretmenin mülakat kaydından ödevlerin öğretmenler tarafından ihmal edilen bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle öğretmen tarafından dönüt verilmemesinin ödevlerin etkisini azaltacağını söylemek mümkündür.

Uygulama öğretmenin süreç içerisinde karşılaştığı olumsuzluklar “Olumsuz Yanlar” teması altında toplanmıştır. Uygulama öğretmenin görüşlerinden elde edilen “Olumsuz Yanlar” teması ile ilişkili kodlar revizyon ve sıkılma olarak ifade edilmiştir. Aşağıda revizyon kodu ile ilgili olarak uygulama öğretmeniyle yapılan mülakattan bir kesit sunulmuştur.

A : Çalışma yapraklarındaki etkinlikleri tamamlarken öğretmen adaylarının yaşadığı problemler nelerdir?

Ö : Taban kavramına ilişkin çalışma yaprağında problem yaşamıştım. Etkinlikteki birkaç soru bazı öğretmen adayları için çok açık değildi. Sınıf içinde dolaşırken bu öğretmen adaylarına ek açıklamalar yapmak gerekti. Bu yüzden çalışma yaprağında bu etkinliğe revize gerekebilir.

Uygulama öğretmeni taban kavramına ilişkin etkinlikte yer alan bazı soruların yeterince anlaşılır olmamasından dolayı düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı kapsamda uygulama öğretmeni R^2 ve R^3 'te vektörlerle ilgili etkinlikte kullanılan GeoGebra şablonuyla ilgili bir öneride bulunarak komut penceresinden kaynaklanan bir yazım hatasının yanlış anlaşılmaya sebebiyet vermemesi için düzenlenmesini önermiştir. Bu ve benzeri öneriler süreç boyunca uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından rapor edilerek tasarımın geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte uygulama öğretmeni tarafından ifade edilen bir diğer olumsuz durum ise etkinliği erken bitiren öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarını beklerken sıkıldıkları yönündedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada vektör uzaylarının öğretimi için tasarlanan bir öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adaylarının ve dersi veren öğretim elemanının görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak uygulanan araştırmanın üçüncü ve son döngüsünün ardından öğretmen adayları ve uygulama öğretmeniyle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yürütülen mülakatların içerik analizinden elde edilen kodlar Öğrenme, Materyal, Motivasyon, Olumlu Yanlar ve Olumsuz Yanlar temalarını oluşturmuştur. Öğrenme teması altında öğretmen adaylarının ifadelerinden çıkarılan kodların GeoGebra yazılımı ve ödevler ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında öğrenme ortamının bu iki parçasının öğretmen adaylarının öğrenmelerinde daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının tamamı GeoGebra şablonları ve ödevler hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ödevlerin öğrenmelerinde pekiştirici bir rolü olduğunu belirterek aynı zamanda ödevler sayesinde derste işlenen konularla ilgili bolca tekrar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu durumun sonucu olarak ödevlerin kendilerini bir nevi sınava hazırladığını, sınavlar için yoğun bir çalışma temposuna girmediklerini açıklamıştır. Uygulama öğretmeni ödevlerin rolünden bahsederken sınıfta oluşan tartışma

ortamından bahsetmiştir. Bir önceki derste verilen ödevler ve çözümleri üzerinden konuşma başlattığını belirten uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının bu konuşmaya katılarak birbirlerinin çözümlerinin yeterli olup olmadığı konusunda tartışma başlattıklarını ifade etmiştir. Ortaya çıkan tartışma durumu aynı zamanda uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları arasındaki etkileşimi artıran ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir durum olarak düşünülebilir. Pecuch-Herrero (2000), eleştirel düşünmeyi destekleyen ve öğretmen adayları ile öğretmenler arasındaki iletişimi artıran öğretim stratejileriyle birlikte yapıldığında teknolojiyi öğretime dâhil etmenin öğretmen adaylarının başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda kavram odaklı olarak her hafta düzenli olarak verilen ödevlerin teknoloji destekli öğrenme ortamındaki destekleyici rolünü görmek mümkündür. Uygulama öğretmenin de görüşlerinden yola çıkarak ödevlerin yalnızca öğretmen adayları için bir pekiştirme aracı olmadığını, aynı zamanda sınıf ortamında bir tartışma ve muhakeme süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının verilen ödevlerle ilgili görüşleri sadece ödevlerin tekrar ve pekiştirici rolüyle ilgili değildir. Bazı öğretmen adayları ödevlerin sınav stresini azalttığını ifade etmişlerdir. Yapılan mülakatlarda öğretmen adayları sınavlarda daha çok işlem yapmanın kendilerine daha çok puan getireceği düşüncesiyle sorulara aritmetik cevaplar verdiklerini ifade etmişlerdir. Literatürde öğretmen adaylarının kavramsal anlamadan ziyade işlemsel anlamaya güvenmeye daha eğimli olduklarına ya da işlemsel bilginin gelişimine yol açacak şekilde öğretmen adaylarının çoğunlukla analitik-aritmetik düşünme biçimini geliştirdiklerine yönelik çalışmalar vardır (Hillel ve Sierpiska 1994; Alves Dias and Artigue 1995; Medina, 2000; Stewart 2008; Stewart ve Thomas 2010). Bu bağlamda sınav kaygısı öğretmen adaylarının işlemsel anlamaya güvenmeye daha eğimli olmalarının nedenlerinden biri olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamında yer alan ödevlerin öğretmen adaylarının sınav kaygısını ortadan kaldırdığını, eleştirel düşüncelerini desteklediğini ve bunlarla ilişkili olarak sorulara analitik-yapısal biçimde cevaplar verilmesine yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Uygulama öğretmeni ödevlerin, üzerinde düşünülmüş sorulardan oluştuğunu ve farklı gösterimleri bir arada barındırması bakımından faydalı olduğunu ifade etmiştir. Hristovitch (2001) ağırlıklı olarak hesaplama yapmayı gerektiren ödevlerin analitik-yapısal anlamaya geçişte bazı güçlükler neden olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, ödevlerin öğretmen adaylarını sınava hazırlayarak sınav stresini azaltması durumunun onların sorulara verdikleri cevaplarda analitik yapısal düşünme biçimini tercih etmelerinde bir etken olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının ifadelerinden ortaya çıkan kodların en fazla GeoGebra yazılımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları görüşlerinde GeoGebra şablonlarının görsellik, somutlaştırma ve anlamada kolaylaştırıcı yönlerine değinerek yazılımın kendilerine zaman kazandırdığını ve yazılımı kullanışlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenin yazılımla ilgili görüşleri öğretmen adaylarının görüşlerine paraleldir. Ancak uygulama öğretmeni doğal olarak daha akademik bir bakış açısıyla yaklaşarak yazılımın kavramların öğretiminde öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkisine değinmiştir. Uygulama öğretmeni yazılımın kavramlara ilişkin somut deneyimler yaşattığı ve öğretmen adaylarının kavramla ilgili temel sezgisel anlamalarının oluşmasına yardımcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte uygulama öğretmeni geometrik yaklaşımların sistemli bir şekilde ve her kavram için dinamik bir şekilde yapıldığını ifade etmiştir. Literatürde lineer cebir öğretiminde görselleştirme tekniklerinin veya teknolojinin kullanımının öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarının gelişimine katkı sağladığına dair araştırmalar vardır (Konyalıoğlu, 2003; Soylu, 2005; Stewart ve Thomas 2010). Bununla birlikte Harel (2000) somutluk prensibinde soyut lineer cebir kavramlarının somutlaştırılmasının öğretmen adaylarının kavramlarla ilgili sağlam anlamalar oluşturmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamında kullanılan GeoGebra şablonlarının Harel'in lineer cebir öğretimine ilişkin pedagojik prensiplerinden somutluk prensibini karşıladığını ve öğretmen adaylarına pratik bir kullanım sunduğunu söylemek mümkündür. Uygulama öğretmeni de görsellik, dinamiklik ve bunlarla ilişkili olarak birden çok durumu inceleme fırsatı vermesi açısından GeoGebra şablonlarını faydalı ve kullanışlı bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı ve uygulama öğretmeni GeoGebra şablonlarının tasarımı ve kullanımı konusunda olumlu görüş bildirerek yazılımın kendilerine

kavramların öğretiminde zaman yönünden kazanç sağladığını ifade etmiştir. Uygulama öğretmeni uygulamaların çok daha kısa sürede tamamlanmasına ek olarak birden fazla durumun ele alındığını belirtmiştir. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenin görüşleri öğrenme ortamının zamanı etkin kullanmak ve fazla sayıda örnek durumu incelemek ilkelerini karşıladığını açık bir şekilde ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu GeoGebra şablonlarını kullanarak görerek öğrenmenin anlamalarını kolaylaştırdığını ve her bir kavramın öğretimi için özel olarak hazırlanan çalışma yapraklarıyla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında görselleştirme yaklaşımlarının ve teknolojinin öğretmen adaylarının öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönünde bulgular mevcuttur. Klasa (2009), Mapple gibi bilgisayar cebir sistemi ile Cabri gibi dinamik geometri yazılımlarının özellikle kinestetik öğrenme yaklaşımı sayesinde zor matematik kavramlarının öğrenilmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Konyalıoğlu (2003), görselleştirme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının kavramları anlamasını kolaylaştırdığını söylemiştir. Bu araştırmada da görselleştirme yaklaşımlarına çalışma yaprakları ve ödevlerde yer verilmiştir. Bununla birlikte kavramların dinamik yapılarının anlaşılması ve görsel ve grafiksel gösterimlere yer verilmesi bakımından Klasa'dan (2009) farklı olarak tek bir yazılıma yer verilmiştir. GeoGebra yazılımının hem BCS hem de DGY'lerin özelliklerini barındıran dinamik bir matematik programı olması bakımından kavramların öğretiminde öğretmen adaylarına kolaylık sağladığı görülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da gelişen teknoloji sayesinde geçmişte farklı programların üstlendiği görevleri günümüzde daha pratik ve işlevsel bir seviyede tek bir programla yapmanın mümkün olmasıdır.

Uygulama öğretmeni öğrenme ortamının öğretmen adayları üzerindeki etkisini, geçmiş yıllara ait dönemlerle karşılaştırma yaptığı zaman fark etmiştir. Bu farkın oluşmasında öğrenme ortamında yer alan eğitimsel aktivitelerin rolüne uygulama öğretmeni tarafından değinilmiştir. Uygulama öğretmenine göre çalışma yapraklarının açık ve anlaşılır olması öğretmen adaylarının derse daha fazla katılım göstermelerinde etkili olmuştur. Ayrıca uygulama öğretmeni de çalışma yaprakları ve yazılımın sahip olduğu sistematik yapıyla birlikte geometrik yaklaşımlarla ulaşılan çıkarımları cebirsel yaklaşımlarla destekleyen ve en sonunda en genel formda çalışılan durumu anlamlılaştırmaya çalışan bir öğretimin gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenin görüşleri gerek kullanılan materyallerin özellikleri gerekse sahip oldukları yapı bakımından birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Ancak uygulama öğretmeni tasarlanan öğrenme ortamının ilkelerinin karşılanıp karşılanmadığı konusunda daha net fikirler ortaya koymuştur. Uygulama öğretmeni hem yazılımı hem de genel olarak öğrenme ortamını işaret ederek takip edilen işlemlerin öğretmen adaylarını formal tanım ve ispatlara hazır hale getirdiğini ifade etmiştir. Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının somut deneyimleri formal temsilleriyle eşleştirerek çok daha rahat anladıklarını, ispat sürecinin daha anlamlı hale geldiğini ve ilerleyen haftalarda bu etkiyi gözlemlediğini belirtmiştir. Bu durum Donevska-Todorova'nın (2018) çalışmasından elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Donevska-Todorova (2018) çalışmasında BCS ve DGY'nin öğretmen adaylarının ispatlar ileriye sürmek, matematiğin sembolleri, formal ve teknik elemanları ile etkileşim içinde olmak yeterliliklerinin gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. BCS ve DGY'lerin tüm özelliklerini bünyesinde barındıran GeoGebra yazılımı kullanılarak hazırlanan şablonlar öğretmen adaylarının formal tanımları ve ispat süreçlerini daha iyi anlamasına katkıda bulunmuştur.

Uygulama öğretmenin ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, literatürde yer alan önerilerin karşılandığı ve zorlukların aşılmasında öğrenme ortamının katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İspat ve ispatla ilgili süreçlerde öğretmen adaylarının deneyimsizliklerinden kaynaklanan zorluklar (Hillel, 2000) ve lineer cebir dersinin soyut ve formal yapısından kaynaklanan zorluklar (Dorier, 1995, Dorier, 2000) lineer cebir öğretiminde karşılaşılan en temel zorluklardandır. Görüşlerden hareketle öğretmen adaylarının etkinliklerin yapısından ve amacından haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları etkinliklerin sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurulduğunda sürecin aktif olarak bir parçası olmuştur. Uygulama öğretmenin görüşleri, öğretmen adaylarının formal tanım ve ispatların anlaşılmasında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda laboratuvar ortamında uygulanan

öğrenme ortamının öğretmen adaylarının formalizm zorluğundan kurtulmalarına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretmen adayları ve uygulama öğretmenin görüşleri geometrik temsillere yer verilmesi, somutlaştırma, farklı dillerin kullanımı gibi önerilerin ve öğrenme ortamının sahip olduğu bazı ilkelerin (etkinliklerin açık ve anlaşılır olması, uyumlu olması, farklı dil ve gösterimlere yer verme, keşfetme, somutlaştırma, ilgi çekme) karşılandığını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri ele alındığında Olumlu Yanlar ile Materyal temasının en çok kodun yer aldığı tema olduğu dikkati çekmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde ifade etmiş oldukları olumlu yanlar aktif olma, zamanın çabuk geçmesi, somutlaştırma, eğlenceli, düzenli çalışma, sorumluluk alma, muhakeme etme ve öz güven verme olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı uygulama süreci boyunca aktif olmalarını öğrenme ortamının olumlu yanlarından biri olarak ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmeni de öğretmen adaylarının geçmiş dönemdeki derslerden farklı olarak sessiz kalmak yerine sürekli sorular sorarak ve cevaplar vererek süreç içerisinde aktif olduklarını ifade etmiştir. Tıpkı aktif olma kodunda olduğu gibi öğretmen adaylarının tamamı ve uygulama öğretmeni Materyal temasında çalışma yapraklarının ve GeoGebra şablonlarının pratik olma yönüne değinmişlerdir. Öğretmen adayları süreç boyunca aktif olmalarını eğitimsel araçların pratikliğine, birbiriyle ve içerikle uygunluğuna bağlamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dersler işlenirken zamanın çabuk geçmesini öğrenme ortamının olumlu yanlarından biri olarak göstermesi sürpriz bir sonuç değildir. Öğrenme ortamının öğretmen adaylarını aktif kılmasında o ortamda bulunan eğitimsel araçların kullanılabilirliği ve birbiri ile uyumlu olması önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özellik aynı zamanda dersin akıcılığını da artırarak ders süresinin öğretmen adayları tarafından çabukça geçecek şekilde hissedilmesine neden olmuştur.

Öğretmen adayları çalışma yapraklarının GeoGebra şablonları eşliğinde yürütülmesinde grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yaptıklarını ve bu paylaşımın kendilerine sorumluluk yüklediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bir diğer olumlu yan ise grup çalışmalarının üyeler arasında konuyla ilgili tartışma ve fikir alışverişinde bulunarak muhakeme etme fırsatı sunmasıdır. Grup çalışmalarının öğretmen adaylarına sorumluluk alma ve muhakeme etme fırsatı sunuyor olmasının yanı sıra öğretmen adaylarının grup çalışmasını eğlenceli buluyor olması elbette önemli bir durumdur. Ancak bunun dışında öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin sonuçları keşfetmesine ve genelleme yapmasına yönelik etkinliklerin bulunduğu bir öğrenme ortamında sorumluluk bilinciyle karşılıklı muhakeme ederek bir sonuca varma isteklerinin düşünme biçimlerinin en üst düzeye çıkmasında önemli bir yere sahip olduğu güçlü bir şekilde düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları grup arkadaşlarının yanında yer almasının ve uygulama öğretmeninden önce danışacak birinin olmasının kendilerine öz güven verdiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle de düşünüldüğünde grup çalışmalarının öğretmen adaylarının derse katılmaları konusunda onlara öz güven aşılayarak itici bir güç olduğu ortaya çıkmıştır. Muhakeme edilen ve derse katılımın olduğu bir öğrenme ortamında öğretmen adaylarının ne düşündüklerini, nasıl düşündüklerini, sahip oldukları düşünme biçimlerini belirlemenin ve bunların geliştirilmesine yardımcı olmanın araştırmanın amacına ulaşmasında önemli bir rol oynadığı açıktır.

Genel olarak öğrenme ortamının öğretmen adaylarını motive ettiği yönünde belirtilen görüşler Motivasyon teması altında kodlanarak analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar derse bağlılık, aktif olma, herkese eşit, çalışmaya iten ve zamanın çabuk geçmesi olarak sıralanmaktadır. Aktif olma ve zamanın çabuk geçmesi aynı zamanda öğretmen adayları tarafından öğrenme ortamının olumlu yanları olarak ifade edilmiştir. Çünkü öğretmen adayları süreç boyunca aktif bir şekilde derse katılmalarını yalnızca çalışma yaprakları, şablonlar veya görevlere bağlamamış, öğrenme ortamının kendilerini aktif kıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamında ve kendilerine verilen görevlerde aldıkları sorumluluk ve ödevleri bir zorunluluk olarak görmeleri Harel'in (2000) gereklilik prensibiyle örtüşmektedir. Gereklilik prensibi kısaca öğretmen adaylarının dersi, ders içerisindeki aktiviteleri benimsemesini entelektüel bir ihtiyaç olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının yukarıda bahsedilen ve öğrenme ortamında yer alan uygulamaları kendileri için bir zorunluluk ve sorumluluk olarak hissetmesi

bu entelektüel ihtiyacın karşılanması olarak yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen adayları derslerin herkese eşit mesafede ve her gruba söz hakkı verilerek işlendiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca uygulama öğretmenin süreç içerisindeki tutumu öğretmen adayları tarafından takdir edilmiştir. Bilindiği üzere tasarım araştırması, araştırmacıların süreç boyunca aktif oldukları, araştırmacı ve katılımcıların iş birliği içinde oldukları çalışmalardır (Wang ve Hannafin, 2005). Bununla birlikte öğrenme ortamının bütünlüğünün yanında öğretmen adayları ve öğretmenlerin de süreç içerisinde etkileşimleri de öğretmen adaylarının başarısına katkı sağlamaktadır (Pecuch-Herrero, 2000). Bu bağlamda uygulama öğretmenin süreç içerisindeki rolünün araştırma yönteminin gereksinimlerini karşılayacak ve öğretmen adaylarının başarısına katkı sağlayacak bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak motivasyonun olduğu ve her bir bireye söz hakkı verilen bir öğrenme ortamında öğretmen adaylarının özgürce düşüncelerini ifade etmesinin ve derse katılmasının araştırmanın amacına ulaşmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Laboratuvar ortamında gerçekleştirilen dersler daha yoğun bir içeriğe sahip olmasına rağmen öğretmen adayları normal sınıf derslerinde daha çok sıkılmış ve laboratuvar derslerini tercih etmiştir. Hatta bazı öğretmen adayları bu dersleri daha eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğu laboratuvar ortamında derslerin işlenmesini tercih etmiş ve buna gerekçe olarak benimsenen öğretim şeklini göstermiştir. Bu durum formalizmin öğretmen adaylarını nasıl yorduğunun bir göstergesidir. Dorier ve arkadaşlarının (2000) formalizm zorluğu olarak ifade ettiği bu durumdan öğrencilerin kaçınabilmelerinde grup çalışmaları ve laboratuvar ortamında veya bilgisayar destekli öğretimin önemli etkenler olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının birbiriyle fikir alışverişinde bulunmasında, düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerinde ve dersin eğlenceli bir hal almasında grup çalışmasının etkisi olmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenin öğrenme ortamındaki performansı öğretmen adaylarının dikkatini çekmiş ve onları motive etmiştir. Uygulama öğretmenin öğretim sürecinden ve tasarım ilkelerinden haberdar olması ve dersi yürütürken belirlenen ilkeler doğrultusunda hareket etmesi önemlidir. Çünkü tasarlanan bütün etkinliklerde öğretmen adaylarının düşünme biçimlerinin gelişimi için farklı dil ve gösterimlere (Hillel, 2000) sistematik bir şekilde yer verilmiştir. Literatürde temsil dilleri arasındaki ayrımı yapamayan bir öğrenci için bir dilden diğerine geçişi anlamak ve takip etmek temel zorluk nedenleri arasında yer almaktadır (Britton ve Henderson, 2009; Hillel, 2000). Bu nedenle, uygulama öğretmenin öğrenme ortamında uygulanan sistematığın bilincinde olarak süreç içerisinde öğretmen adayları ile etkileşiminde ve ders anlatımında temsil dillerinin kullanımına ve diller arası geçişlere dikkat etmesi gerekmektedir.

Ödevler de tıpkı öğrenme ortamının diğer bileşenleri gibi belli bir yapıya sahip olarak hazırlanmıştır. Kavramların farklı gösterimlerinin yer aldığı sorular somuttan soyuta doğru bir yapıyla sunulmuş ve öğretmen adaylarının en genel formda çıkarımlarda bulunmaları hedeflenmiştir. Sahip olduğu bu yapıyla birlikte ödevler öğretmen adaylarını düşünmeye sevk eden sorulardan oluşmuştur. Ödevler bu yönüyle sınıf ortamında uygulama öğretmenin rehberliğinde tartışılmış ve öğretmen adayları düşüncelerini paylaşmıştır. Tartışma ortamı öğretmen adaylarının yanıtlarının ortaya çıkması ve uygulama öğretmenin bu yanıtları düzeltme fırsatı sunmasının yanı sıra akıl yürütme ve çıkarımda bulunma süreçlerini de içermektedir. Buradan hareketle kavramların geometrik, cebirsel ve soyut temsillerinin yer aldığı, uygulama öğretmeni tarafından düzenli olarak dönüt verilen ve kavram odaklı ödevlerin, vektör uzayları kavramlarının öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamının öğretmen adayları için sağlamış olduğu fırsatlar göz önüne alındığında tasarlanan öğrenme ortamının vektör uzaylarının öğretiminde veya vektör uzaylarıyla ilgili belli kavramların (lineer birleşim, germe, lineer bağımsızlık, taban) öğretiminde uygulanması önerilmektedir. Ayrıca ileriye dönük çalışmalarda, lineer cebir dersinin diğer önemli konuları olan lineer dönüşüm, özdeğer ve özvektör kavramlarının öğretimine dair benzer bir öğrenme ortamı tasarımı yapılabilir. Bu kavramlar için tasarlanacak öğrenme ortamına vey öğretme ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Açıkıldız, G. & Kösa, T. (2021). Creating design principles of a learning environment for teaching vector spaces. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 244-289.
- Alves Dias, M. & Artigue, M. (1995). Articulation problems between different systems of symbolic representations in linear algebra. In *The Proceedings of PME19*, 3(2), 34-41.
- Britton, S. & Henderson, J. (2009). Linear algebra revisited: An attempt to understand students' conceptual difficulties. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(7), 963-974.
- Çelik, D. (2015). Investigating students' modes of thinking in linear algebra: The case of linear independence. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 16(1). Retrieved January 20, 2015 from <http://www.cimt.org.uk/journal/index.htm>.
- Doğan-Dunlap, H. (2010). Linear algebra students' modes of reasoning: Geometric representations. *Linear Algebra and Its Applications*, 432, 2141-2159.
- Donevska-Todorova, A. (2018). Fostering students' competencies in linear algebra with digital resources. In S. Stewart, C. Andrews-Larson, A. Berman & M. Zandieh (Ed.) *Challenges and Strategies in Teaching Linear Algebra* (pp. 261-276). Hamburg: Springer International Publishing.
- Dorier, J. L. (1995). Meta level in the teaching of unifying and generalizing concepts in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 175-197.
- Dorier, J. L. (1998). The role of formalism in the teaching of the theory of vector spaces. *Linear Algebra and its Applications* (275), 14, 141-160.
- Dorier, J. L. (2000). *On the teaching of linear algebra*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dorier, J. L., Robert, A., Robinet, J. & Rogalski, M. (2000). The obstacle of formalism in linear algebra. In J. L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 85-124). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dreyfus, T. & Hillel, J. (1998). Reconstruction of meanings for function approximation. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 3, 93-112.
- Hadded, M. (1999). Difficulties in the learning and teaching of linear algebra-a personal experience (Unpublished master's thesis). Concordia University, Canada.
- Harel, G. (1987). Variations in linear algebra content presentations. *For the Learning of Mathematics*, 7(3), 29-32.
- Harel, G. (1989a). Learning and teaching linear algebra: Difficulties and an alternative approach to visualizing concepts and processes, *Focus on Learning Problems in Mathematics* 11, 139-148.
- Harel, G. (1989b). Applying the principle of multiple embodiments in teaching linear algebra: Aspects of familiarity and mode of representation, *School Science and Mathematics*, 89, 49-57.
- Harel, G. (2000). Principles of learning and teaching of linear algebra: Old and new observations. In J. L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 177-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Herrington, J. A., McKenney, S., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.
- Hillel, J. & Sierpinska, A. (1994). On one persistent mistake in linear algebra. *The Proceedings PME 18*, 2, 65-72.
- Hillel, J. (2000). Modes of description and the problem of representation in linear algebra. In J. L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 191-207). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hristovitch, S.P. (2001). Students' conception of introductory linear algebra notions: The role of metaphors, analogies and symbolization (Unpublished doctoral dissertation). Purdie University, USA.
- Klasa, J. (2009). A few pedagogical designs in linear algebra with Cabri and Maple. *Linear Algebra and its Applications*, 432, 2100-2111.

- Konyalıoğlu, A. C. (2003). *Üniversite düzeyinde vektör uzayları ile ilgili kavramların anlaşılmasında görselleştirme yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kolman, B.& Hill, D.R. (2008). *Elementary linear algebra and its applications* (9th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Medina, E. (2000). Student understanding of span, linear independence, and basis in an elementary algebra class (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, USA.
- Nardi, E. (1997). The novice mathematician's encounter with mathematical abstraction: A concept image of spanning sets in vectorial analysis. *Educación Matemática*, 91(1), 47-60.
- Pecuch-Herrero, M. (2000). Strategies and computer projects for teaching linear algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31, 181-186.
- Reeves, T. C. (2000, April). Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies. Paper presented at the International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century, New Orleans, LA.
- Robert, A. & Robinet, J. (1989). Quelques résultats sur l'apprentissage de l'algèbre linéaire en première année de DEUG, Cahier de Didactique des Mathématiques n°53, IREM de Paris VII.
- Sierpinska, A. (2000). On some aspects of students' thinking in linear algebra. In J. L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 209-246). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Soylu, Y. (2005). *Lineer dönüşümler ve lineer dönüşümlerle ilgili kavramların öğretilmesinde geometri ile somutlaştırma yönteminin etkinliği* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Stewart, S. (2008). Understanding linear algebra concepts through the embodied symbolic and formal worlds of mathematical thinking (Unpublished doctoral dissertation). Auckland University, New Zealand
- Stewart, S. & Thomas, M. O. J. (2010). Student learning of basis, span and linear independence in linear algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(2), 173-188.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seckin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Linear algebra is an important study area in mathematics that examines vectors, vector spaces, linear transformations, linear equation systems and matrices. Linear algebra, which is widely used especially in science, has applications in many fields such as anatomy, engineering, information systems, genetics, physics and statistics. Linear algebra can be divided into two main sections, Matrix Algebra and Vector Spaces Theory. Matrix Algebra includes matrices, operations in matrices and their properties, determinants and systems of linear equations and solution methods. Theory of Vector Spaces includes concepts such as vector spaces, subspaces, linear combination, stretching, linear dependence, linear independence, base and dimension. Due to its much more abstract structure, vector spaces theory is the part that students have the most difficulties in linear algebra course (Dorier, 1995).

Sierpiska (2000) aims at identifying the characteristics of students' way of thinking in linear algebra and defined three modes of thinking in linear algebra. There are synthetic-geometric, analytic-arithmetic, and analytic-structural. Sierpiska (2000) stated that there is a need for the development of these three basic modes of thinking. These modes of thinking are luculently related to the modes of description that Hillel (2000) defined. The language used in the synthetic-geometric mode of thinking is the geometric language of R^2 and R^3 . Also, modes of description and the modes of thinking defined by Sierpiska (2000) are not exactly the same. It is possible for a student studying on IR^n to use synthetic-geometric and analytical-arithmetic thinking modes as well as analytical-structural thinking. Analytical-theoretical thinking is the highest level mode of thinking, and a student who has this mode of thinking can also use the features of other modes of thinking. Harel (1989a) stated that the main difficulty of students in understanding and using the concepts of linear algebra is due to the introduction of abstract concepts quickly without a solid intuitive basis. Harel (2000) proposed three basic pedagogical principles for linear algebra teaching. These are Concreteness, Necessity and Generalizability principles.

In this study, a learning environment for the teaching of vector spaces was designed considering the difficulties and suggestions in the literature, and the design was based on the studies of Harel (2000), Hillel (2000) and Sierpiska (2000) which constitute the theoretical framework of the research. Within this context, the aim of the study is to reveal the views of pre-service teachers and lecturer about the computer-aided learning environment designed for teaching basic concepts about vector spaces. For this purpose, the research problem;

Regarding the learning environment designed for the teaching of vector spaces

1. What are the opinions of the pre-service teachers?
2. What are the opinions of the lecturer?

2. METHOD

This study which aims to reveal the opinions of pre-service teachers and lecturer about computer-aided learning environment designed for teaching vector spaces is a qualitative study. The study was conducted with a design-based research method and consists of three cycles. Design-based research is defined as a systematic and flexible research method in which analysis, design, development and application processes are carried out cyclically, in order to develop educational practices, design principles and theories in a real application environment in cooperation with researchers and participants (Wang & Hannafin, 2005)

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The themes from the views of the pre-service teachers about the learning environment were the themes of "Learning", "Material", "Motivation," Positive Aspects "and" Negative Aspects ". A total of 26 codes were obtained for these themes. These themes, codes and frequency of each code are shown in Figure 1.

Vektör Uzaylarının Öğretimi İçin Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*
Investigation of Views Regarding The Learning Environment Designed For Teaching Vector Spaces



Figure 1. Themes, codes and frequency of each code regarding the views of pre-service teachers

The themes obtained from lecturer's views on the designed learning environment and the codes of these themes are shown in Figure 2.

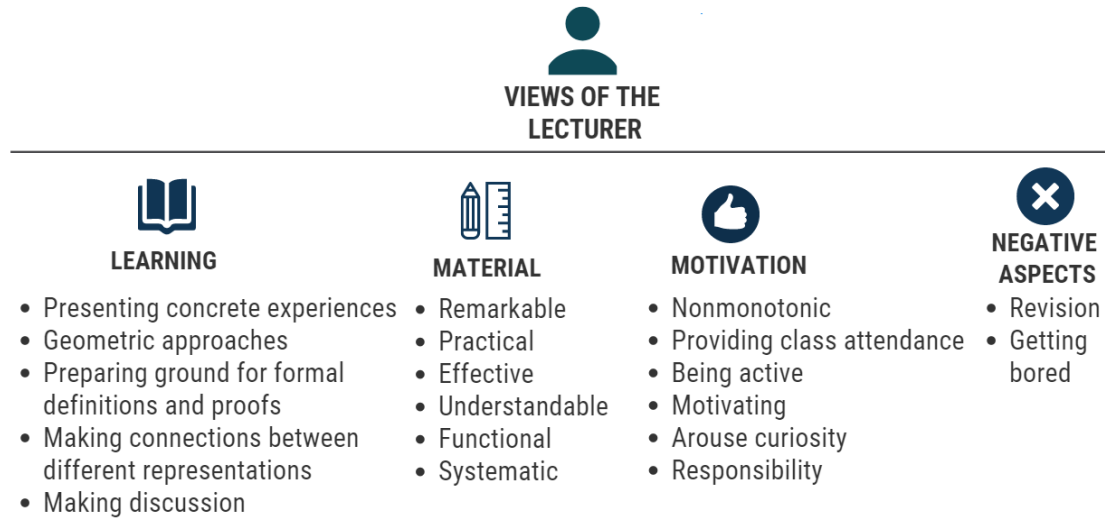


Figure 2. Themes and codes regarding the views of lecturer

Considering that the codes extracted from the preservice teachers' statements under the learning theme are related to the GeoGebra software and assignments, it is possible to say that these two parts of the learning environment are more effective in pre-service teachers' learning. While referring to the role of the assignment, lecturer talked about the discussion environment in the classroom. The resulting discussion situation can also be considered as a situation that increases the interaction between lecturer and pre-service teachers and supports critical thinking. Pecuch-Herrero (2000) stated that including technology in teaching increases the success of pre-service teachers when it is conducted with strategies that support critical thinking and increase communication between students and teachers. In addition, some pre-service teachers stated that assignment reduced exam stress. It is thought that the situation where assignment reduces the stress of the exam by preparing pre-service teachers for the exam is an important factor in their preference of analytical-structural thinking in their answers to the exam questions. Because, in the interviews, the pre-service teachers stated that they gave arithmetic answers to the questions, by thinking that doing more procedures in the exams will bring them more points. Assignments minimized pre-service teachers' score anxiety, and thus, an increase was observed in the number of analytical-structural answers given to the questions. There are studies in the literature that

pre-service teachers are more inclined to rely on procedural understanding or that pre-service teachers mostly develop analytical-arithmetic thinking style in a way that leads to the development of operational knowledge (Hillel ve Sierpinska 1994; Alves Dias and Artigue 1995; Medina, 2000; Stewart 2008; Stewart ve Thomas 2010). In this context, exam anxiety is considered as one of the reasons that pre-service teachers are more inclined to rely on procedural understanding.

In their opinions, pre-service teachers stated that they felt responsible in the implementation of activities and saw assignments as an obligation for them. From this point of view, it is possible to say that the learning environment motivates pre-service teachers by giving them a sense of responsibility and obligation with all its components. The fact that pre-service teachers see the responsibilities and duties they take in the learning environment and in the tasks assigned to them as an obligation coincides with the necessity principle of Harel (2000). In short, the principle of necessity sees pre-service teachers' adoption of course and activities in the course as an intellectual need. The pre-service teachers' feeling of the above-mentioned practices in the learning environment as an obligation and responsibility for them can be interpreted as meeting this intellectual need. In addition, the pre-service teachers stated that lessons were taught at an equal distance to everyone and by giving each group the right to speak. The attitude of lecturer during the process was appreciated by the teacher candidates. As it is known, design research is the work in which researchers are active throughout the process and researchers and participants collaborate (Wang & Hannafin, 2005). In addition, the interactions of pre-service teachers and teachers during the process also contribute to the success of pre-service teachers (Pecuch-Herrero, 2000).

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. Bu çalışma, Vektör Uzaylarının Öğretimine Yönelik Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için 09.07.2021 tarih ve 2021-7/2.11 sayılı izin alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-7/2.11

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: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 984 – 1000. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-998805>

Türkiye Bağlamında Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin İçerik Analizi*

Content Analysis of the Measurement and Evaluation Activities for Distance Education Carried Out in Turkey

Aykut Durmuş¹ , Yiğit Emrah Turgut² 

Geliş Tarihi (Received): 21.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de uzaktan eğitime yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarını inceleyip genel araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Çalışmada incelenen makaleleri belirlemek için yüksek etki faktörlü dergileri listeleyen Web of Science, daha fazla makaleye ulaşmak için ise Google Akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında olan YÖK Tez veri tabanında yayımlanan tezler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen veri tabanlarında uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili 45 yayın tespit edilip bu yayınlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ulaşılan çalışmalar yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemi, çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, incelenen tema ve araştırma konuları açısından incelenmiştir. Toplanan veriler şekil, tablo haline getirilerek frekans ve yüzde istatistikleri ile sunulmuştur. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre, çalışmaların en fazla makale türünde ve 2015-2018 yılları arasında yapıldığı, çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak daha çok görüşme formunun tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunun daha çok lisans öğrencilerinden oluştuğu, örneklem büyüklüğünün ise çoğunlukla 31-100 arası seçildiği görülmüştür. İncelenen tema açısından bakıldığında akademik başarıya etki temasının çoğunlukla temel alındığı, araştırma konusunun ise en fazla çevrimiçi sınav üzerine olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çıkan bulguların uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine gelecekte yapılacak olan diğer çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, içerik analizi

&

Abstract: The purpose of this research is to examine the studies conducted on the measurement and evaluation activities for distance education in Turkey and to reveal the general research trends. In order to determine the articles to be examined in the study, Web of Science, which lists high-impact factor journals, was searched in Google Scholar databases to reach more articles. In addition, theses published in YÖK Thesis database, which are within the scope of the research, were also included in the study. 45 publications related to measurement and evaluation in distance education were identified in the determined databases and these publications were analyzed by content analysis method. The studies reached were examined in terms of publication type, publication year, research method, study group, sample size, data collection tool, examined theme and research topics. The collected data were presented in figures, tables and frequency and percentage statistics. According to the findings obtained as a result of the content analysis, it was determined that the studies were mostly in the form of articles and between 2015-2018, quantitative research methods were used more in the studies and the interview form was preferred as the data collection tool. It was observed that the study group consisted mostly of undergraduate students, and the sample size was mostly between 31-100. From the point of view of the studied theme, it was determined that the theme of impact on academic success is mostly based, while the research topic is mostly based on online exams. It is thought that the findings of the research will contribute to other future studies on measurement and evaluation in distance education.

Keywords: Distance education, measurement and evaluation, content analysis

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Durmuş, A., & Turgut, Y.E. (2022). Türkiye Bağlamında Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin İçerik Analizi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 984-1000. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-998805>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Aykut DURMUŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, aykutdurmus78@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9305-8700>

² Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, yigitemrah.turgut@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6306-4090>

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğreticinin farklı mekânlarda bulunduğu öğretimin çeşitli iletişim teknoloji araçları vasıtasıyla yapıldığı bir eğitim faaliyetidir (Schunk, 2008). Uzaktan eğitim pandemi sürecinin etkisiyle birlikte eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Uzaktan eğitim; süreç içerisinde e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, sanal öğrenme vb. gibi alt boyutlara ayrılrsa da, uzaktan eğitim tüm bu isimlendirmeleri içerisine alan daha geniş bir kavramdır. Uzaktan eğitim yöntemlerini geleneksel öğretim yöntemlerinden ayıran en temel özellik, bireylere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme imkanı sağlaması olarak ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim ile öğrenciler istedikleri zaman istedikleri yerde senkron veya asenkron olarak bilgiye ulaşma imkânına sahip olmaktadır. Uzaktan eğitim, eğitimden uzak kalmış, eğitimine devam edemeyen veya çeşitli kursları almak isteyen öğrencilerin öğretim sürecine girdi olarak dahil olmalarına fırsat tanımaktadır.

Uzaktan eğitime girdi olarak dahil olan öğrenciler süreç içerisinde birtakım sınırlılıklarla da karşılaşmaktadır. Lee vd. (2011) uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biri olan etkileşim problemine çözüm olarak öğrenme yönetim sisteminde çevrimiçi forum tartışmalarının sıklıkla kullanılması gerektiğini ve çeşitli öğretim materyalleri aracılığıyla sunulan içeriğin forumlarda akran etkileşimi ile tartışılmasının, öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Akran etkileşimi ile birlikte öğrenenler içeriği daha anlamlı bir şekilde öğrenebilmektedir (Hussin vd., 2019). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan bir diğer sınırlılık ile ölçme ve değerlendirme sürecidir. Öğrencilerin bilgiyi ne derece anlamlı bir şekilde edindikleri yani hedeflenen amaçlara ne derece ulaşabildiğinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile sağlanmaktadır. Eğitim sisteminde önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için sistemdeki öğrencinin başarısını takip etmek gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenilen bilgilerin değerlendirilmesi geleneksel eğitim yöntemlerine benzer çevrimiçi ölçme ve değerlendirme araçları ile sağlanmaktadır. Geleneksel eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de ölçme ve değerlendirme süreci biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olarak iki grupta incelenmektedir (Balta & Türel, 2013).

Biçimlendirici değerlendirmenin kapsamına bakıldığında, öğrencilerin süreç içinde yaptıkları etkinlikler üzerine öğretmenlerinden aldığı dönütler yer almaktadır (Faber vd., 2017). Uzaktan eğitimde biçimlendirici değerlendirme için çevrimiçi biçimlendirici yöntemlerden yararlanılmaktadır. Çevrimiçi biçimlendirici yöntemlerden biri olan e-portfolyo, öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı bir problem karşısında öğrenme sürecinde kazandığı yeterliliklerle birlikte eleştirel düşünme becerisini kullanarak planlı ve programlı bir şekilde çözüm yolları sunduğu, öğreneni günlük hayata hazırlayan bir değerlendirme yöntemidir (Çukušić vd., 2014). Çevrimiçi biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden bir diğerini ise kısa sınavlar oluşturmaktadır. Geleneksel eğitimde de sık sık tercih edilen kısa sınavlar, öğrenenlerin bir konuyu öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amaçlı kullanılan etkinliklerdir (Çiğdem & Tan, 2014). Uzaktan eğitimde kısa sınavlar için çoğu zaman web 2.0 araçları kullanılarak ders içinde etkinlikler düzenlenmektedir.

Uzaktan eğitimde biçimlendirici değerlendirmenin yanında düzey belirleyici değerlendirmede kullanılmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme, öğrencilerin sistemin başında belirtilen hedefler doğrultusunda hedefe ne derece ulaştıkları konusunda karar verme sürecini içermektedir (Simonson vd., 2012). Bu değerlendirme de asıl amaç öğrenene not vermek yani bir değer biçmektir. Öğrenene not vermek amacıyla kullanılan başlıca yöntemler şunlardır: çevrimiçi sınavlar, akran değerlendirme, çevrimiçi projeler ve çevrimiçi ödevlerdir (Cabı, 2016). Akademik başarıya katkı yönünden değerlendirildiğinde çevrimiçi ödevlerle yapılan ölçme ve değerlendirmenin daha anlamlı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir. (Zan & Zan, 2020). Çevrimiçi sınavlar ise özellikle çoktan seçmeli test şeklinde uygulandığında hızlı ve pratik bir şekilde sonuç üretmesinden dolayı daha fazla tercih edilmektedir (Keskin & Kaya, 2020).

Çevrimiçi sınavlarda öğrencilerden verilerin hızlı bir şekilde toplanması, hızlıca analiz edilip sonuçlandırılması sistem için bir avantaj olsa da öğrenci ve öğreticinin farklı mekânlarda olmasından kaynaklı bu avantaj bir dezavantaja dönüşebilmektedir (Puspitasari, 2010). Çevrimiçi sınavlar, bilgisayar ve internet erişimi gerektirdiğinden farklı mekânlarda olan öğrenciler üzerinde gerekli kontrol ve denetim yapılmazsa kopya çekilmesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca farklı mekânlarda olan öğrencilerin bu sınavlara kendileri yerine başka kişileri dahil etmeleri gibi sorunlarla karşılaşmakta mümkündür (Shuey, 2002). Sarı ve Nayır (2020) ölçme ve değerlendirme sürecinde gerekli önlem ve tedbirlerin alınmaması durumunda akademik başarı tespitinin adillikten uzak bir şekilde yapılacağı görüşünü savunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri seçilirken öğrencilere öz disiplin ve öz denetim becerilerini kazandırmayı hedefleyen e-portfolyo, çevrimiçi ödev, çevrimiçi proje gibi yöntemler seçilirse akademik başarının daha adil bir şekilde değerlendirileceği savunulmaktadır (Sarı & Nayır, 2020).

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sürecinin aşamaları geleneksel ölçme ve değerlendirme süreci ile benzerlik göstermektedir. Fakat bazı aşamalar uğraş gerektirirken bazı aşamalar ise büyük kolaylık sağlamaktadır. Örneğin; soru üretim aşaması geleneksel eğitime göre uzaktan eğitimde uğraş gerektirmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde cevabı internet üzerinden kolaylıkla bulunabilecek üst düzey düşünmeyi gerektirmeyen sorular sormak geçerli bir ölçmenin yapılmasını zorlaştırmaktadır (Zan & Zan, 2020). Dönüt aşamasına gelindiğinde ise kullanılan öğrenim yönetim sistemlerinin sağladığı imkânlara göre uzaktan eğitimde bu büyük kolaylık bir sağlamaktadır. Geleneksel eğitimin dönüt aşaması ise uzaktan eğitime göre daha uzun süreler gerektirmektedir. Hem geleneksel eğitimde hem uzaktan eğitimde olsun üretim ve dönüt aşamalarında düzey belirleyici, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeleri birlikte kullanmak öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesine fırsat tanırken aynı zamanda öğrencilerin öz disiplin ve öz denetim becerilerini de kazanmasına imkân vermektedir (Sarı, 2020).

Uzaktan eğitim, esas olarak geleneksel eğitime alternatif ya da tamamlayıcı bir model olarak görülmekteyken özellikle pandemi döneminin de etkisiyle uzaktan eğitim oldukça yaygınlaşmış ve eğitim sistemine entegre edilmesi gereken mecburi bir hal almıştır. Pandemi sürecinde derslerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesiyle birlikte eğitim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme bileşeninin nasıl uygulanacağı bir merak konusu olmuştur. Pandemi sürecinden önce de uzaktan eğitim sistemi iletişim kısıtlılığı, sosyalleşme eksikliği, uygulamaya dönük derslerde etkisizlik vb. gibi sınırlılıklara sahipti fakat pandemi süreciyle birlikte sınırlılıklar daha açığa çıkmıştır. Bu sınırlılıkların başında ölçme ve değerlendirme uygulamaları gelmektedir (Puspitasari, 2010). Uzaktan eğitim sisteminde akademik başarıyı ölçmede güvenli bir sonuca ulaşmak için etkinliklerin, öğrenciler tarafından bizzat yerine getirilebilir olması, hedeflenen öğrenme çıktısına uygun bir şekilde seçilmesi, güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanmış bir şekilde olmasına dikkat etmek gerekmektedir (Morgan & O'Reilly, 1999). Bütün bu gelişmeler doğrultusunda, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin akademik bir ilgi alanına dönüşmesini sağlamıştır. Bu anlamda alanın gelişmesi kuram ve uygulamayı bir araya getiren araştırmalar ile desteklenmesi gerekmektedir (Doğan vd., 2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yapılan makale ve tezler bu desteğin önemli parçalarındandır. Hem alanın gelişmesine katkı sağlamak hem de şu an nerede olduğumuzu belirleyebilmek ve geleceğe dair nasıl bir eğilim göstereceği hakkında fikir sahibi olabilmek adına bu çalışmaların analizlerinin yapılmasında fayda vardır. Geçmişten günümüze uzaktan eğitim ve ölçme-değerlendirme konu alanlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konu alanında yapılmış çalışmalarla ilgili bir içerik analizi çalışmasına ise literatürde henüz rastlanmamıştır. Bu doğrultuda uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin üzerine yapılan çalışmaların araştırma konusu, teması, yöntemleri açısından eksikliklerinin ortaya çıkarılması adına içerik analizine başvurulmuştur. Böylelikle uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme kapsamında araştırma yapmak isteyen araştırmacıların konu üzerine benzer çalışmalar üretmeleri yerine konunun eksik yönlerinin giderilmesine dair çaba göstermelerini sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın daha önceden yapılmış çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyabileceği ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalar adına bir ihtiyaç analizi basamağı oluşturacağı beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarını inceleyip genel araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Yapılan içerik analizi çalışmasının bundan sonraki araştırmalarda odaklanılması beklenen hususların belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda yapılmış çalışmalarla ilgili literatür taraması yaptıktan sonra cevabı aranan sorular şunlardır:

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların;

- 1- Yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
- 2- Yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
- 3- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 4- Çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- 5- Örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
- 6- Veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
- 7- İncelenen temaya göre dağılımı nasıldır?
- 8- Araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılmış çalışmalar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, önceden belirlenmiş sınıflamaya dayalı bir metinde bulunan sözcüklerin küçük kategorilere bölünerek özetlendiği yinelenebilir bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma amacı doğrultusunda verilerin sınıflandırılması, verilerin birbiriyle kıyaslanması ve kavramsal sonuçlara ulaşılmasında sağladığı avantajdan dolayı içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada Türkiye bağlamında uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmada incelenecek makaleleri belirlemek için yüksek etki faktörlü dergileri listeleyen Web of Science, daha fazla makaleye ulaşmak için ise Google Akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında olan YÖK Tez veri tabanında yayımlanan tezler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın kapsamı doğrultusunda;

- 1- Google Akademik veri tabanında; “çevrimiçi akran değerlendirme” OR “e-portfolio” OR “çevrimiçi sınav” OR “çevrimiçi ödev” OR “çevrimiçi değerlendirme” OR “e-değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak 943 çalışmaya,
- 2- Web of Science veri tabanında “Ülke: Türkiye” filtresiyle; “Peer assessment” OR “E-portfolio” OR “Online exam” OR “Online assignments” OR “Online Assessment” OR “E-Assessment” anahtar kelimeleri kullanılarak 481 çalışmaya,
- 3- Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında aranacak alan “tümü” seçilerek “akran değerlendirme” OR “e-portfolio” OR “çevrimiçi sınav” OR “çevrimiçi ödev” OR “çevrimiçi değerlendirme” OR “e-değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak 160 çalışmaya ulaşılmıştır.

2.3. Araştırma grubu seçimi

Araştırmanın kapsamı doğrultusunda yapılan hiçbir çalışmayı gözden kaçırmamak için literatür taraması esnasında “and” ifadesi yerine kelimeler arasında “or” ifadesi tercih edilmiştir. Bu işlem sonucunda geniş

kapsamlı olarak 1584 araştırmaya erişim sağlanmıştır. Ulaşılan çalışmaların araştırmaya dahil edilmesi birtakım ölçütler çerçevesinde olmuştur. Amaçlı örneklem yöntemiyle aşağıda belirtilen ölçütler doğrultusunda uygun olduğu tespit edilen 45 araştırma seçilmiştir. Araştırmaların tespitinde dikkat edilen hususlar şunlardır:

- 1- Çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması,
- 2- Açık erişime sahip olması
- 3- Tez’den türetilmiş makalelerin kapsam dışı tutulması,
- 4- Uzaktan eğitim bağlamında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerini içeriyor olması.

2.4. Veri toplama aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Sözbilir vd. (2012) tarafından geliştirilen ardından Kılıç Çakmak vd. (2013)’in üzerinde birtakım değişiklikler yapıp geliştirdiği yayın sınıflama formundan yararlanılmıştır. Bu formdaki kategoriler araştırmanın amacı doğrultusunda revize edilerek kullanılmıştır. Form toplam 8 kategoriden oluşmaktadır. Form aracılığıyla incelenecek olan çalışmaların yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemi, çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, incelenen tema ve araştırma konularıyla ilgili bilgiler toplanmıştır. İncelemeye alınan çalışmaların belirlenen bilgileri bu forma yazılmıştır.

2.5. Veri analizi

Verilerin analizde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda erişilen ve araştırma kapsamına alınması uygun bulunan toplam 45 çalışma, araştırma problemlerine yanıt arama amacına uygun olarak belirlenen tarama ve seçim ölçütleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada tez ve makaleler detaylı bir şekilde incelenip sekiz kategori altında analiz edildikten sonra veriler şekil ve tablo haline getirilmiştir. Her bir araştırma sorusuna karşılık toplanan verilerin frekansları ve frekansa bağlı olarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında bulgular yorumlanmıştır.

2.6. Geçerlilik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin detaylı ve doğru bir şekilde sunulması güvenilirliği, araştırma süreci ile ilgili ulaşılan sonuçların olduğu gibi yorum katılmadan net bir biçimde sunulması ise geçerliliği sağlamaya yöneliktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nicel çalışmalarda kullanılan güvenilirlik ve geçerlilik kavramları yerine nitel çalışmalarda inandırıcılık, onaylanabilirlik, aktarılabilirlik ve güvenilebilirlik gibi ifadeler kullanılmaktadır (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1986).

İnandırıcılığı sağlamak için derinlemesine veri toplama ve uzman görüşü doğrultusunda inceleme yapma şeklinde iki farklı strateji bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Veri toplama aracının oluşturulmasında farklı araştırmacıların yapmış olduğu yayın sınıflandırma formları incelenmiş, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen araştırma sorularında cevap aradığımız 8 kategori doğrultusunda bir yayın sınıflandırma formu oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinde tespit edilen çalışmalar, araştırma problemleri doğrultusunda ayrıntılı bir biçimde taranarak iki araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Aktarılabilirlik, araştırma kapsamındaki konunun, örneklem grubunun, veri toplama süreci ve analizi kısmının detaylı bir şekilde belirtilmesidir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için araştırma konusu kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen veriler Microsoft Office Excel programında oluşturulan yayın sınıflandırma formu tablosuna girilerek kontrolü sürekli sağlanmıştır. Verilerin sunumunda frekans ve yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafik şeklinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Güvenilebilirlik, araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından benzer sınırlılıklar altında araştırıldığında benzer sonuçlar vermesi olarak ifade edilmektedir (Holloway & Wheeler, 1996). Bu araştırmada

güvenilebilirliği sağlamak için araştırmanın kapsamı ve araştırma kapsamında elde edilen verilere nerelerden ulaşıldığına dair bilgiler detaylı bir şekilde verilmiştir.

Onaylanabilirlik, analiz edilen verilerin eksiksiz ve nesnel bir biçimde ortaya koyulmasıdır (Houser, 2015). Bu çalışmada doğrulanabilirliğin sağlanması için elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından yayın sınıflandırma formunda belirlenen kategorilere her bir araştırmacının verileri ayrı ayrı kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın onaylanabilirliğini sağlamak için makale ve tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelendikten sonrasında bir araya gelerek eksiklikler düzeltilmiştir. Ayrıca iç güvenilirliğin sağlanması amacıyla, analizler arası tutarlılık "(Anlaşma/anlaşma + anlaşmama) x 100" formülü ile iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılarak çözümlenmiştir.

2.7. 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.

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

3. BULGULAR

3.1. Yayın türüne göre araştırmaların dağılımları

Araştırmada incelenen çalışmaların yayın türüne göre dağılımları Şekil 1'de verilmiştir.

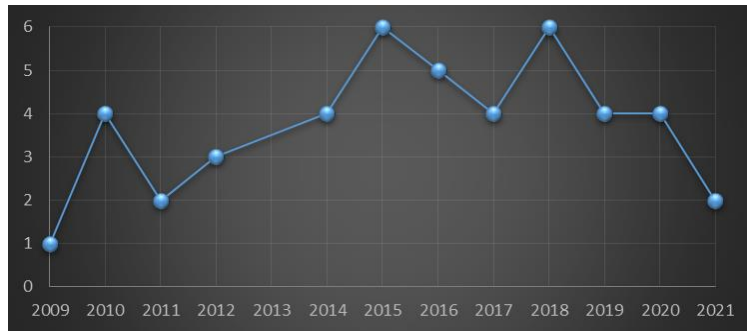


Şekil 1. Yayın türlerine göre araştırmaların dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine 32 makale ve 13 tez çalışması yapıldığı tespit edilmiştir.

3.2. Yayın yılına göre araştırmaların dağılımları

Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.

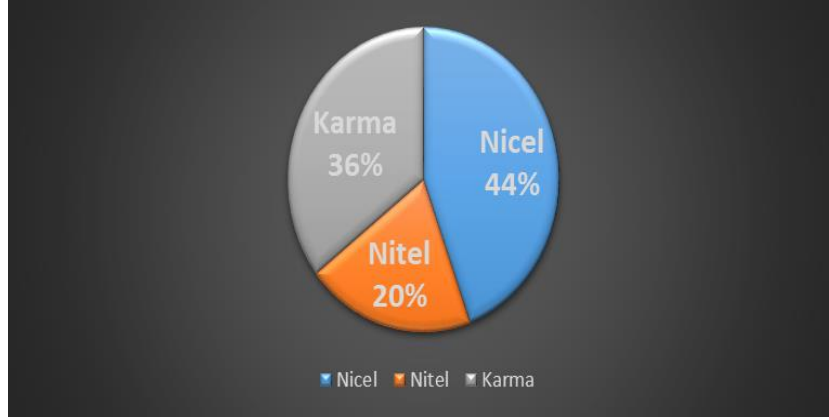


Şekil 2. Yayın yıllarına göre araştırmaların dağılımı

Araştırmalar yayın yıllarına göre Şekil 2’de incelendiğinde göreceli bir artış eğilimi tespit edilmiştir. Bu durum özellikle 2011-2015 yılları arasında önemli artış göstermiştir. En az araştırmacının 1 çalışmayla 2009 yılında, en çok araştırmacının ise 6 çalışmayla 2015 ve 2018 yılında yapıldığı görülmüştür.

3.3. Araştırma yöntemine göre araştırmaların dağılımları

İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma yöntemine göre araştırmaların dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde araştırmalarda daha çok nicel yöntemlerden (%44) yararlanıldığı görülmüştür. Nicel yöntemlerden sonra nicel araştırmalara yakın oranda olan karma yöntemler (%36) kullanılmıştır. Araştırmalarda diğer yöntemlere nazaran nitel yöntemlerden (%20) ise daha az yararlanıldığı görülmüştür.

3.4. Çalışma gruplarına göre araştırmaların dağılımları

Araştırmalarda yer alan çalışma gruplarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Göre Araştırmaların Dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Lisans öğrencileri	21	44,7
Ön lisans öğrencileri	11	23,4
İlköğretim(1-8) öğrencileri	5	10,6
Lisansüstü öğrencileri	4	8,5
Öğretmen	3	6,4
Öğretim üyesi	2	4,3
Ortaöğretim(8-12) öğrencileri	1	2,1

Tablo 1 incelendiğinde çalışmalarda en fazla lisans öğrencileri (f=21) çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında en az tercih ettikleri çalışma grubu ise ortaöğretim öğrencileri (f=1) olmuştur.

3.5. Örneklem büyüklüğüne göre araştırmaların dağılımı

Kullanılan örneklem büyüklüğüne göre araştırmaların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Örneklem Büyüklüğüne Göre Araştırmaların Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Frekans(f)	Yüzde(%)
Lisans Öğrencileri	21	44,7
Ön Lisans Öğrencileri	11	23,4

Tablo 2. Devamı

Örneklem Büyüklüğüne Göre Araştırmaların Dağılımı

	Frekans(f)	Yüzde(%)
İlköğretim(1-8) Öğrencileri	5	10,6
Lisansüstü Öğrencileri	4	8,5
Öğretmen	3	6,4
Öğretim Üyesi	2	4,3
Ortaöğretim(8-12) Öğrencileri	1	2,1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmalarda en çok kullanılan örneklem büyüklüğü 31-100 aralığında (f=21) olmuştur. Bunun aksine en az rastlanan örneklem büyüklüğü ise 3 çalışma ile 1-10 aralığında olmuştur.

3.6. Veri toplama aracına göre araştırmaların dağılımları

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Veri Toplama Aracına Göre Araştırmaların Dağılımı

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Görüşme Formu	18	25,4
Anket	16	22,5
Başarı Testi	14	19,7
Ölçek	10	14,1
Sistem Kayıtları(Loglar)	6	8,5
Doküman	4	5,6
Odak Grup Görüşme	2	2,8
Alternatif Ölçme Araçları(Rubrik)	1	1,4

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmalarda en fazla görüşme formlarının (f=18) veri toplama aracı olarak tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Görüşme formlarını anket (f=16) ve başarı testleri (f=14) takip ederken araştırmacıların en az tercih ettiği veri toplama aracı ise alternatif ölçme araçları (f=1) olmuştur.

3.7. Araştırmalarda incelenen temaya göre dağılımlar

Araştırmalarda incelenen temaların dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

İncelenen Temaya Göre Araştırmaların Dağılımı

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Akademik Başarı	13	26
Öğrenci Görüş	11	22
Algı	6	12
Tutum	6	12
Kullanılabilirlik	5	10
Beceri	3	6
Öğrenci Katılımı	3	6
Öğretmen Görüş	3	6

Tablo 4 değerlendirildiğinde araştırmaların ağırlıklı olarak akademik başarı (f=13) teması altında toplandığı görülmüştür. Araştırmalarda en az işlenen temaların ise 3'er çalışma ile öğretmen görüş, beceri ve öğrenci katılımı üzerine olmuştur.

3.8. Araştırma konularına göre araştırmaların dağılımları

Araştırma konularına göre dağılımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Araştırma Konusuna Göre Araştırmaların Dağılımı*

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Çevrimiçi Sınav	12	26,7
Çevrimiçi Ödev	9	20
Çevrimiçi Proje	9	20
Akran Değerlendirme	7	15,6
Çevrimiçi Ölçme-Değerlendirme Süreci(Güvenirlilik, Etkileşim)	5	11,1
Diğer Çevrimiçi Ölçme-Değerlendirme Araçları(Rubrik, öz değerlendirme vb.)	3	6,7

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme araştırmalarının çoğunluğu 12 çalışma ile çevrimiçi sınav konu başlığı üzerine olmuştur. Konu alanı olarak en az karşılaşılan araştırmanın ise 3 çalışma ile diğer çevrimiçi ölçme-değerlendirme araçları kapsamında olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye’de uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konu başlığını temele alan araştırmaları yayın türüne, yayın yılına, araştırma yöntemine, çalışma grubuna, örneklem büyüklüğüne, veri toplama aracına, incelenen temaya ve araştırma konularına göre sınıflandırarak araştırmaların genel eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında YÖK Tez, Google Scholar, Web of Science veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda ulaşılan 45 bilimsel araştırmanın içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte bu eğitim sistemindeki verimlilik ve kalitenin belirlenebilmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Cabı, 2016). Bu kapsamda araştırmacılar tarafından birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar yayın türüne göre incelendiğinde tezlere nazaran daha çok makale türünde yayınların gerçekleştirildiği görülmektedir. Tez türü çalışmalar yalnızca lisansüstü öğrenciler tarafından yapılabildiğinden, makale türü çalışmalara göre sayıca daha az çıktığı düşünülmektedir.

Haziran 2021 tarihine kadar ulaşılan araştırmaların yayın yılına göre dağılımı incelendiğinde 2018 yılına kadar giderek artan bir eğilimin olduğu görülmüştür. 2018 yılından sonra yaşanan düşüşü uzaktan eğitimin popülerliğinin belli bir doygunluğa ulaşmasının bir sonucu olarak düşünebiliriz. Özellikle 2021 yılında yaşanan pandemi döneminde ulaşılan çalışma sayısının azlığını ise yapılan araştırmanın sonuçlandırma tarihine bağlayabiliriz. Doğan vd. (2020) de son on yılda uzaktan eğitim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik ilginin giderek arttığını belirtmiştir. Bunun etkisini 2021 yılının kalan bölümünde ve özellikle 2022 yılında yapılan çalışmalarla görüleceği düşünülmektedir.

Araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde en fazla nicel yöntemlerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Konu alanı olarak derinlemesine analiz gerektiren ölçme ve değerlendirme çalışmalarında en az nitel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yine nitel analizlerin kullanıldığı karma yöntemlere de nicel yöntemlere göre daha az rastlanmıştır. Nicel yöntemlerin daha fazla kişiye ulaşma, genellenebilir sonuçlara erişim, karşılaştırma yapma imkanı vermesi gibi özellikleri nedeniyle araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Baltacı, 2018). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmalarda sorunların daha iyi anlaşılması ve bu doğrultuda daha etkili çözümler üretilmesi için derinlemesine çalışmalar gerektiren nitel araştırmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmalardaki veri toplama araçlarına bakıldığında, nicel yöntemlerin daha fazla tercih edilmesine rağmen en fazla görüşme formunun kullanıldığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında karma yöntemle yapılan çalışmaların etkisi olabilir. Karma yöntemler hem nicel hem nitel veri toplama araçlarının kullanılmasına imkân vermektedir(Creswell, 2003). Araştırmaya katılan bireylerden detaylı bilgiler

edinmeyi sağlayan görüşme formları nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Görüşme formlarını nicel yöntemlerde kullanılan anket ve başarı testleri izlemektedir. Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almak için yapılan çalışmalarda sıklıkla anketlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Başarı testleri ise uzaktan eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin birbiriyle karşılaştırıldığı çalışmalarda tercih edilmektedir. Görüş ve tutum belirlemede özellikle ölçekler kullanılırken bu çalışmada anketlerin daha çok tercih edilmesindeki sebebin ölçek geliştirme aşamalarının anket geliştirmeye göre daha zor olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmacıların örneklem grubu tercihleri incelendiğinde en fazla lisans öğrencileri ile çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Uzaktan eğitimin yükseköğretim düzeyinde daha fazla kullanılmasının bir sonucu olarak uzaktan eğitimle ilgili çalışmalarda sıklıkla lisans öğrencileri tercih edilmektedir (Horzum vd., 2013). Lisans öğrencilerini yükseköğretimin bir diğer parçası olan ön lisans öğrencileri takip etmiştir. Bu durum uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme için gerekli alt yapının diğer eğitim kademelerine kıyasla yükseköğretimde daha yeterli olmasıyla açıklanabilir (Gögebakan vd.,2016). Pandemi döneminin de etkisiyle ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiştir. Bu eğitimin niteliği hakkında bilgi sahibi olmak için öğrenci çıktılarını incelemek gerekmektedir. Hedeflere ne derece ulaşıldığı konusunda öğrencilerden alınan dönütler, sistem hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Eğitim araştırmalarında araştırmacılar genellikle üniversite öğrencilerini örneklem grubu olarak tercih etmekte, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim alan öğrenciler çoğunlukla ihmal edilmektedir (Arık & Türkmen, 2009). Pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimi yaşayan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ele alındığı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda en fazla tercih edilen örneklem büyüklüğü 31-100 olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacıların 31-100 örneklem aralığını tercih etmesinde veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formunun kullanılmasıyla ilişkilendirebiliriz. Görüşme formlarında az örneklemle çalışılır. O nedenle örneklem sayıları azdır. Ayrıca veri toplamada süre kısıtlılığı ve verilere daha kolay bir şekilde erişmek istemesinden de kaynaklanabilir. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşmelerin yapıldığı nitel çalışmalar az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca araştırmalarda tercih edilen örneklem büyüklüğünün az olması, kısa zamanda daha çok veri toplanması bakımından avantaj sağladığı bilinmektedir (Uzunboylu & Aşıksoy, 2014). Alana ilişkin tutum ve akademik başarı gibi konularda ise nicel yöntemler kullanıldığından daha büyük örneklem tercih edilmiştir.

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde akademik başarı, araştırmalarda en çok ele alınan tema olmuştur. Uzaktan eğitimde akademik başarıyı sağlama konusunda ve uzaktan eğitimin en önemli sınırlılığı olarak görülen akademik başarıyı belirleme konusunda güvenilirlik sorunu yaşanmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda ölçüm sonuçlarının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin nasıl sağlanacağına, kopya çekmenin nasıl önleneceğine ve test güvenliğinin nasıl sağlanacağına odaklanılmıştır (Gül & Doğan, 2011; Saban vd., 2010). Geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirme için öncelikle öğrencilere uygulanacak olan değerlendirmenin amacı, nasıl ve ne zaman yapılacağı, hangi araç ve gerecin kullanılacağı gibi planlamaların öğrencilerle önceden paylaşılması, akademik başarıyı sağlamada önemlidir (Carless, 2007). Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış çevrimiçi sınav materyallerinin, öğrencilerin akademik başarısını ölçme konusunda daha anlamlı sonuçlar verdiği ve akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yağcı, 2012).

Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrencilerden alınan görüşler ise araştırmalarda odaklanılan bir diğer tema olmuştur. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, çoğunlukla değerlendirme araçlarına ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olduğu görülmektedir. Değerlendirme araçlarından beklentileri, tercih sebepleri, nasıl değerlendirildikleri, güvenilirlik konuları vb. yer almaktadır (Hillier, 2014; King vd., 2009; Gögebakan vd., 2016; Sarı & Nayır, 2020). Öğrencilerin

özellikle güvenilirlik endişelerinden kurtulmalarını sağlamak için çevrimiçi değerlendirmede kopya çekme, intihal, başkasının yerine sınava girme gibi sınırlılıklarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çevrimiçi sınav ortamlarında sınav içeriği üzerinde kopyala ve yapıştır işlemlerini engellemek, güvenilir ağ katmanları kullanarak üçüncü kişilerin sisteme müdahil olmasını önlemek, öğrenenlerin kimliğini tespit etmek için kamera gibi araçları kullanmak, ip adreslerini izlemek, web tarayıcı sayfaları arasında gezinmeyi önlemek, rastgele soru sistemi gibi tedbirler alınabilir. Bunların yanında öğrenciler etkili değerlendirme için kendilerine verilen geri bildirimlerin önemini vurgulamaktadır (Altan & Seferoğlu, 2009). Verilen geri bildirimler, öğrencilerin ödevlerindeki intihal oranlarının düşmesine ve intihal yapmayan öğrenci sayısında artışı sağlamakta, bu da geri bildirim öğrencinin intihalden kaçma davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Akçapınar, 2015).

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme bağlamında en çok çalışmanın, çevrimiçi sınavlar üzerine olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çevrimiçi ortamlarda da öğrenci başarı ve performansının değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin aynılarının uzaktan eğitim ortamlarında da kullanılması, uzaktan eğitim sürecinde kalite ve memnuniyet sorunlarına yol açmaktadır (Benson & Brack, 2010). Örneğin yüz yüze eğitim ortamlarındaki sınavlarda üst düzey düşünmeyi gerektirmeyen sorular rahatlıkla sorulabilirken, uzaktan eğitim ortamında bu tip sorular sorulduğunda öğrenciler cevaplara internet üzerinden kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlar uygulanırken çoktan seçmeli test sorularının tercih edilmemesi ve çevrimiçi sınavların açık kitap sınav şekline uygun bir şekilde tasarlanması sağlanabilir. Özellikle açık kitap sınavları öğrencilerde bilgi ezberi yerine probleme dayalı üst düzey öğrenme becerilerinin değerlendirileceği ortamı sunmaktadır (Balta & Türel, 2013). Öğrenciler açık kitap sınavlarında, sahip oldukları kaynaklar aracılığıyla rahatlıkla ulaşabileceği bilgiyi sadece ezberlemek yerine kullanarak ve düzenleyerek çevrimiçi sınav sorularını çözmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin yorumlamasına uygun bir şekilde hazırlanmış sorular ile özerkliğin desteklenmesi, sınırları kesin olarak belirlenmiş formatlardan uzaklaşma, eleştirel düşünce ve eleştirel bakışın gelişmesi amaçlanmaktadır. Açık kitap şekline uygun çevrimiçi sınav hazırlarken oluşturulacak yönerge ile yapı geçerliliği sağlanmaktadır (Palloff & Pratt, 2009). Yönerge sayesinde öğrenciler soruları yanıtlarken, yorumlarda aranan temel konu başlıkları belirlenerek, amaca hizmet etmeyen yorumlardan kaçınmaları istenmektedir. Ayrıca yine yönergede temel konu başlıklarına verilecek puanlama usulü öğrencilerle paylaşarak çevrimiçi sınavın güvenilirliği sağlanacaktır.

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede çevrimiçi sınavlardan sonra en çok araştırılan konu başlığı çevrimiçi ödevler olmuştur. Öğreticiler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri değerlendirmek için sıklıkla çevrimiçi ödevlere başvurumaktadırlar (Balta & Türel, 2013). Biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir parçası olan ödevler, öğrenciler ile öğretmenler arasında çevrimiçi ortam sayesinde daha hızlı geri dönüş sağlandığı çevrimiçi bir ölçme ve değerlendirme aracına dönüşmüştür. Ödevler, öğrencilerin öğrenmesine ve dersi daha iyi anlamasına destek sağlamaktadır (Naomi, 2015). Öğrenciler ödevlerinde intihale başvurmadıklarında öğrenme çıktıları daha anlamlı olarak değerlendirilebilecektir (Akçapınar & Kokoç, 2020). Öğretici görüşlerine göre öğrencilerin intihale başvurmalarını engellemek için birtakım önlemler almak gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilere verilen ödevlerin özgün bir şekilde bireysel olarak yapılmasını sağlamak için, öğrenciden ödevi tek bir seferde almak yerine parça parça göndermesi istenerek intihalin önüne geçilebilir (Palloff & Pratt, 2009). Öğrencinin ödevdeki yazış şekli daha önceden anlaşılacağından yapılan intihal daha önceden tespit edilebilecektir. Çevrimiçi ödevlere benzeyen daha uzun süreli çalışmaları içeren çevrimiçi projeler de araştırmalara dâhil olan bir diğer konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi projeler ile öğrencilerden çalışmalarını sürekli hale getirip deneyimlerini biriktirmeleri beklenmektedir.

Uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme sürecine bakıldığında teknolojideki değişimlerle gelişmekte olan bir yapı görülmekle birlikte gelişimini ortaya çıkarmak için birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Özellikle Türkiye’de bu gelişimin nerede olduğunu görmek ve daha iyi anlamak adına

bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda bu çalışma, Türkiye'deki uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılmış olan tez ve makalelerin özellikle konu, tema gibi özelliklerini ortaya koyarak eğilimin ne yönde olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulguların, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulayacak olan öğretilere rehberlik edeceği ve bu alanlarda yapılacak çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Ancak yapılan çalışmanın Haziran 2021 tarihine kadar Türkiye bağlamında Web of Science, Google Akademik'te yayımlanan makaleler ve YÖK Tez'de yayımlanan tezlerle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda farklı veri tabanları çalışmaya dâhil edilerek farklı araştırmalara ulaşmak, yeni bakış açıları elde etmekte faydalı olacaktır. Ayrıca diğer ülkelerde yapılan uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile Türkiye bağlamında yapılmış olan bu çalışmayla karşılaştırmalı olarak incelenebileceği, bulgularının da karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi önerilebilir. Bu sayede meta sentezler gerçekleştirilebilir, bulgular daha bütünsel bir biçimde yorumlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Akçapınar, G., & Kokoç, M. (2020). Analyzing the relationship between student's assignment submission behaviors and course achievement through process mining analysis. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 386-401. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.711683>
- Akçapınar, G. (2015). How automated feedback through text mining changes plagiaristic behavior in online assignments. *Computers & Education*, 87, 123-130.
- Altan, T., & Seferoğlu, S. S. (2009, Ekim 7-9). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: Öğrenci görüşlerinin sistemin gelişimine katkıları[Sözlü bildiri]. 3rd International Computer and Instructional Teaching Symposium, Türkiye.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Mayıs 1-3). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi[Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Türkiye.
- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(3), 37-45. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4271>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231- 274.
- Benson, R., & Brack, C. (2010). *Online learning and assessment in higher education: A planning guide* (1th ed.). Chandos Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan Eğitimde E-Değerlendirme Üzerine Öğrenci Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 94-101
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <http://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Çiğdem, H., & Tan, S. (2014). Students' opinions on administering optional online quizzes in a two-year college Mathematics course. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 51-73.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks.
- Ćukušić, M., Garača, Ž., & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72, 100-109.
- Doğan, N., Kıbrıslıoğlu, U. N., Kelecioğlu, H., & Hambleton, R. K. (2020). An overview of e-assessment. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 1-5. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2020063669>
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (ss 51-105). Anı Yayıncılık.
- Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & Education*, 106, 83-96.
- Gögebakan, Y. D., Kırıyıcı, G., & Altıntaş, G. (2016). A research into the flipped classroom in terms of the academic achievement, and views of the prospective teachers. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200. <https://doi.org/10.19126/suje.281368>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.
- Gül, E., & Doğan, Ç. (2011, Eylül 22-24). Online değerlendirme güvenilir midir?, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Türkiye.
- Hillier, M. (2014, November 23-26). *The very idea of e-exams: Student (pre) conceptions*. In Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference. Sydney.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses* (15th ed.). Blackwell Science Ltd.
- Horzum, M., Özkaya, M., Demirci, M., & Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.

- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.
- Hussin, W. N. T. W., Harun, J., & Shukor, N. A. (2019). Online interaction in social learning environment towards critical thinking skill: A framework. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 4-12.
- Keskin, M., & Kaya, Ö. D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., Mihçi, P., Günbatır, M. S., & Akçayır, M. (2013). A Content Analysis of Educational Technology Research in 2011. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 74-83.
- King, C., Guyette, R., & Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *The Journal of Educators Online*, 6(1).
- Lee, Y. H., Hsieh, Y. C., & Hsu, C. N. (2011). Adding innovation diffusion theory to the technology acceptance model: Supporting employees' intentions to use e-learning systems. *Educational Technology & Society*, 124-137.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Morgan C., & O'Reilly M. G. (1999). *Assessing open and distance learners* (1th ed.).Kogan Page.
- Naomi, H. (2015). Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 1-14.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2009). *Assessing the online learner: Resources and strategies for faculty*(1th ed.). Jossey-Bass – A Wiley Imprint.
- Puspitasari, K. A. (2010). Student assessment. T. Belawati & J. Baggaley(Ed.) içinde, *Policy and practice in Asian distance education*. (pp. 60-65). Sage Publications Inc.
- Saban, A., Özer, H. İ., & Tümer, A. E. (2010). Çevrimiçi ders materyalleri ve çevrimiçi sınav sistemi ile ilgili öğrenci görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2238-2244.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Schunk, D. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) içinde, *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.245–266). Lawrence Erlbaum.
- Shuey, S. (2002). Assessing online learning in higher education. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 16(2), 13-18.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (5th ed.). Pearson Education.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp. 341-374). Sense Publishers.
- Uzunboylu, H., & Aşıksoy, G. (2014). Research in physics education: A study of content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 425-437.
- Yağcı, M. (2012). Çevrimiçi sınav ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Education Sciences*, 7(1), 331-339.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (10.Baskı).Seçkin Yayınları.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the distance education system, it is ensured that the students determine how meaningfully they acquire the information, that is, to what extent they can reach the targeted goals, through online measurement and evaluation activities. Along with the pandemic process, it has been a matter of curiosity how measurement and evaluation activities will be applied in distance education. Before the pandemic process, the distance education system had some limitations, but with the pandemic process, the limitations became more apparent. One of these limitations is measurement and evaluation (Puspitasari, 2010). Many studies have been carried out on the subject area from past to present. A content analysis study related to the studies in the field of measurement and evaluation in distance education has not yet been found in the literature. The aim of this study is to examine the studies on measurement and evaluation activities in distance education in Turkey and to reveal general research trends. It is thought that the content analysis study conducted will be a guide in determining the issues that are expected to be focused on in future research. In this direction, the questions we seek answers to in this research are:

The studies carried out on the measurement and evaluation activities in distance education;

- 1- How is the distribution according to the type of publication?
- 2- How is the distribution according to the year of publication?
- 3- What is the distribution according to the research method?
- 4- What is the distribution according to the study group?
- 5- What is the distribution according to the sample size?
- 6- What is the distribution according to the data collection tool?
- 7- What is the distribution according to the examined theme?
- 8- What is the distribution according to research topics?

2. METHOD

In the study, content analysis technique, which is one of the qualitative research designs, was used as a method. Web of Science and Google Scholar databases were searched to determine the articles to be examined about measurement and evaluation in distance education in the context of Turkey. In addition, the theses published in the YÖK Thesis database, which is within the scope of the research, were also included in the study.

In line with the scope of the study, 1584 studies were reached by using the keywords "online peer evaluation", "e-portfolio", "online exam", "online homework", "online evaluation" and "e-evaluation" in the databases. In order not to overlook any study conducted in line with the scope of the research, the expression "or" was preferred among the words instead of "and" during the literature review. In the study, the purposeful sampling method was preferred and 45 studies were examined.

The publication classification form developed by Sözbilir, Kutu & Yasar (2012) was used to collect the research data. Information about the type of publication, publication year, research method, study group, sample size, data collection tools, examined theme and research topics of the studies to be examined through the form were collected.

In the analysis of the data, the content analysis technique used in qualitative studies was used. In the research, after the theses and articles were examined in detail and analyzed under eight categories, the data were turned into figures and tables. Frequency and percentage analysis were used in the presentation of the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This research aimed to determine the general trends of the researches by classifying the researches based on the subject of measurement and evaluation in distance education in Turkey according to the type of

publication, publication year, research method, working group, sample size, data collection tool, theme examined and research topics.

When the distribution of the researches according to the publication year is examined, it is seen that there is an increasing trend until 2018. We can consider the decline after 2018 as a result of the popularity of distance education reaching a certain saturation.

When the researches are examined according to their methods, it has been revealed that quantitative methods are used the most. It is seen that at least qualitative studies are carried out in measurement and evaluation studies that require in-depth analysis as a subject area. Again, mixed methods using qualitative analyses were less common than quantitative methods.

When the data collection tools in the researches were examined, it was seen that although quantitative methods were more preferred, the interview form was used the most. Studies conducted by mixed method may have an effect on the emergence of this result.

When the sample group preferences of the researchers were examined, it was seen that they carried out studies with undergraduate students at most. As a result of the increased use of distance education at the higher education level, undergraduate students are often preferred in studies related to distance education (Horzum et al., 2013).

The most preferred sample size in the researches is 31-100. In the researchers' preference for a sample range of 31-100, we can relate to the use of the most interview forms as a data collection tool.

Academic achievement has been the most frequently addressed theme in research. There is a problem of reliability in ensuring academic success in distance education and determining academic success, which is seen as the most important limitation of distance education. A lot of work has been done to overcome these challenges.

In the context of assessment and evaluation in distance education, it is seen that the most work is on online exams. It is seen that the assessment and evaluation activities used in face-to-face education environments are also used in online environments to evaluate student success and performance.

As a result, it is thought that the findings to be obtained from this study will contribute to the determination of the general research trends of studies in the context of Turkey related to measurement and evaluation in distance education. In addition, it is thought that the findings obtained from the study will guide the instructors who will implement measurement and evaluation activities in distance education and will guide the studies to be done in these areas.

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 doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın belirlenmesi, veri toplanması, 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 var ise buna ilişkin ifadeye yer verilmelidir. Araştırmacılar böyle bir durumu açıklamakla yükümlüdür. Araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı vurgulanmalıdır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1000 – 1024. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1004141>

Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların PISA'da Tanımlanan Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi*

Examining the Tasks in Science Textbooks in Terms of Levels of Proficiency for Scientific Literacy Defined in PISA

Azize Sultan Kömürçü¹ , Ayşe Yenilmez Türkoğlu² 

Geliş Tarihi (Received): 03.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 04.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularının PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre incelenmesidir. Bu kapsamda, ders kitaplarında bulunan soruların yeterlik düzeyleri sınıf seviyelerine ve öğretim programında tanımlanan öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiş ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. PISA'da fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri 6 seviyede tanımlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında, kitaplarda yer alan toplam 1209 adet ölçme değerlendirme sorusu bu seviyelere göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındaki soruların yüzde 60'a yakınının, 8. sınıf ders kitabındaki soruların ise yüzde 65'ten biraz fazlasının 2. düzeyde olduğunu göstermiştir. Üst performans düzeyindeki soruların oranının tüm sınıf düzeylerinde oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme alanları bakımından incelendiğinde ise, üst performans düzeyindeki soru oranının *Dünya ve Evren* öğrenme alanında diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. En çok kazanım ve soru sayısına sahip *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanındaki soruların genel olarak 2. düzeyde yığıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular neticesinde, PISA başarısının artırılması ve fen okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesi için, ders kitaplarındaki üst düzey sorulara yeterli sayıda yer verilmesi ve ders kitaplarının güncellenmesi; ayrıca, öğretim programının ve ülke genelinde yapılan sınavların da PISA fen okuryazarlığı kapsamında incelenmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: PISA, fen okuryazarlığı, fen okuryazarlık yeterliği, fen bilimleri ders kitapları

&

Abstract: The aim of this research was to examine the assessment and evaluation tasks/questions in 5-8 grade science textbooks according to the scientific literacy proficiency levels defined in PISA. The possible variation of the proficiency levels with respect to the grades and the subject areas defined in the curriculum were also examined. The research was designed as a qualitative study and carried out via document analysis, and descriptive analysis was used in the analysis of the questions. In PISA, six levels of proficiency for scientific literacy were defined. Within the scope of this research, a total of 1209 assessment and evaluation questions were examined according to these proficiency levels. The findings showed that almost 60% of the questions in the 5th, 6th and 7th grade textbooks, and slightly more than 65% of the questions in the 8th grade textbook were at level 2, indicating a baseline performance level. It was found that the number of questions at high performance levels were quite low in the textbooks at all grades. When examined in terms of subject areas, it is seen that the number of questions at high performance levels was higher in the *Earth and the Universe* learning area in comparison to the others. It was observed that the questions in the *Physical Events* subject area, which has the highest number of questions, were generally at level 2. As a result of these findings, it is recommended that for better achieving in PISA and developing scientific literacy, it is necessary to include a sufficient number of high-level questions in the textbooks. It is also recommended that studies examining the curriculum and nationwide exams within the scope of scientific literacy proficiency should be conducted as further research.

Keywords: PISA, scientific literacy, scientific literacy proficiency, science textbooks

Atıf/Cite as: Kömürçü, A.S., & Yenilmez-Türkoğlu, A. (2022). Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların PISA'da Tanımlanan Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1000-1024. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1004141>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale "PISA Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerine Göre 5-8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Soruların İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Azize Sultan Kömürçü, azizesultanozkan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5590-0079>

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ayse.yenilmez@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1981-2813>

1. GİRİŞ

1600'lü yılların başında modern bilimin ortaya çıkmasıyla, akademik bilimin öğrenenlerin günlük yaşamlarına nasıl ekleneceği ile ilgili merak oluşmuştur (Hurd, 1998). Bunun bir sonucu olarak, çeşitli müfredat geliştirme faaliyetleri başlamış ve modern bilim devriminin devamı olarak özellikle de Sanayi Devrimi sürecinde (1765-1850), teknoloji ve bilim kavramları iç içe geçmeye, birlikte anılmaya başlamıştır (Günay, 2002). Bu gelişmeler, beraberinde olumlu ve olumsuz sonuçları birlikte oluşturmuş, sanayi devrimi ile sağlık, temizlik, konfor gibi alanlarda gelişmeler olmasına karşın, nüfusun hızla artışı ile de işsizlik gibi sorunlar baş göstermeye başlamıştır. Bu durum ise 1900'lü yıllara gelindiğinde iş alanlarına alınacak çalışanların seçilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. İlk olarak, işçi seçmek için belirli kriterler konulmuş ve elemeler yapılmış; nüfusun zamanla artmaya devam etmesi ile de hem iş arayanların sayısında hem de bu işlerin öğrenildiği kurumlardaki doluluktan kaynaklı problemlerde artış ortaya çıkmıştır. Bu durum neticesinde, adaleti sağlamak adına sınav sistemine ihtiyaç duyulmuş ve sınav sistemleri birçok tartışmanın önünü kesmiştir. Sınavlar eğitim kurumları için de kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde hala devam eden bu sınavlar belirli bilgi seviyelerini ve belirli bilgi alanlarını ölçmekte halen kullanılmakta ve her ülke kendi eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda sınavlar yapmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan sınavların yanında, uluslararası başarıyı tespit etmek ve derecelendirmek amacıyla da Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi (PIRLS) gibi sınavlar yapılmaktadır. Ülkeler bu sınav sonuçlarından yararlanarak eğitim sistemlerinde düzenleme yapabilecekleri alanları belirleyebilmekte ve gerekli gördükleri iyileştirme çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirebilmektedirler.

PISA, İktisadi İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nin bir projesidir. Bu sınav, eğitim sistemleri şekillendirilirken öğrencilerin sahip oldukları özellikler, okul ortamında veya dışında öğrenmeyi şekillendiren unsurlar ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmek gibi durumlarda ülkeler için bir nevi politika yönlendirici olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca, 70'ten fazla ülkenin katılımıyla uluslararası kıyaslama imkânı sağlayarak kapsam genişliği oluşturmakta ve düzenli aralıklarla yapılmasından dolayı ulusların hedeflerine ulaşip ulaşamama durumlarını izleme imkânı sağlamaktadır. Bu sınav ile her ülke hem kendi başarısını hem de diğer ülkeler arasındaki başarıya bağlı konumunu görebilmekte ve analiz edebilmektedir. Türkiye, kurucu üyesi olduğu OECD'nin PISA sınavına ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. PISA sınavında üç farklı alan değerlendirilmektedir ve bunlar *matematik okuryazarlığı*, *fen okuryazarlığı* ve *okuma becerileri* alanlarıdır. Bu becerileri ölçmek adına her üç yılda bir yapılan PISA sınavı, üç alanı da ölçmektedir ancak her sınav için belirlenen ve ağırlıklı olarak ölçülen sadece bir alan bulunmaktadır. Örneğin, fen okuryazarlığının ağırlıklı olarak ilk ölçüldüğü sınav 2006, ikinci sınav ise 2015 yılında yapılmıştır. Türkiye'nin sınava katıldığı yıllarda elde ettiği başarı sıralaması ve fen okuryazarlığı başarı puan ortalamaları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

PISA'da Yıllara Göre Türkiye Puan Ortalaması, Sıralaması ve Katılan Ülke Sayıları (MEB, 2016, 2019)

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
OECD Ortalaması	500	498	495	501	493	489
Tüm Ülkeler Ortalaması	496	478	471	477	465	458
Türkiye Ortalaması	434	424	454	463	425	468
Türkiye sıralaması	33	47	42	43	54	39
Katılan Ülke Sayısı	41	57	65	65	72	79

PISA sınavı ile de değerlendirilen fen okuryazarlığı, pek çok ülke ile birlikte, Türkiye'de uygulanan fen eğitiminin de temel yapıtaşlarından biridir. Fen okuryazarlığı, "Etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016, s.9). Fen okuryazarı bireyler, araştırma yapabilen, sorgulayabilen, yerinde kararlar verebilen, sorunları mantıksal

olarak çözebilen, kendine inanan, işbirliği yapabilen, etkili iletişim kurabilen; sürdürülebilir kalkınma bilgi ve becerisini kullanarak hayat boyu öğrenen; fen bilimleri ile alakalı bilgi, tutum ve beceriye sahip olan; algıları ve değerleri fen bilimlerinin teknoloji, toplum ve çevreyle olan ilişkisine, anlayışına ve psikomotor becerilerine sahip olan bireylerdir (MEB, 2013; 2018).

PISA'da fen okuryazarlığını ölçmek için üç farklı alan belirlenmiştir. Bunlar; (i) *olguları bilimsel olarak açıklama*, (ii) *bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme* ve (iii) *verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlamadır*. PISA soruları bu üç alan dikkate alınarak hazırlanmaktadır ve bu alanlar ile ilgili öğrencilerin sahip olması gereken birtakım beceriler tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Örneğin, olguları bilimsel olarak açıklayabilen bir birey gözlemediği durumlarla alakalı bilimsel bilgiyi anımsayabilir ve kullanabilir; durumlar ile ilgili açıklayıcı şekilleri ve sunumları tanımlayabilir, kullanabilir ve üretebilir ve yerinde tahminler yaparak bu tahminlerin doğruluğunu kanıtlayabilir (MEB, 2019). Diğer taraftan, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme yeterliğine sahip bireyler ise; bilimsel araştırma ve çalışmalarda irdelenen durumu fark edebilir ve araştırılması beklenen belirli bir soru için yöntem önerir ve ne şekillerde araştırma yapılabileceğini değerlendirebilir (MEB, 2019). Son olarak, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama yeterliğine sahip bireyler verileri bir şekilde diğerine dönüştürebilir, analiz edebilir ve uygun sonuçlara ulaşır yorumlayabilir (MEB, 2019). Bahsi geçen üç alan dikkate alınarak hazırlanan ve fen okuryazarlığını ölçmeyi hedefleyen sorular neticesinde öğrencilerin fen okuryazarlığı yeterlikleri PISA'ya göre farklı düzeylerde tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle PISA, hazırlanan sorular için 'fen okuryazarlığı düzeyleri' adı altında ölçütler belirlenmiş ve bu düzeyler ile öğrencilerin neleri başarıp, neleri başaramadığı tanımlanmıştır. Bu yeterlikler toplamda 6 düzeyden oluşmaktadır ve 1.düzye kendi içerisinde 1a ve 1b olarak iki ayrı kademede değerlendirilmektedir. Bütün düzeyler göz önüne alındığında 1. düzeydeki beceriler, yani 1b ve 1a düzeyleri *Alt Düzey Performans*, 2, 3 ve 4. düzeydeki beceriler *Asgari Performans* ve 5 ve 6. düzeye ait beceriler de *Üst Düzey Performans* olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2016). PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine ilişkin alt puan sınırları ve yeterlik düzeylerindeki öğrenci davranışları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

PISA'da Tanımlanan Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri (MEB, 2016)

Düzye	Alt Puan Sınırı	Yeterlik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Davranışları
6	708	<ul style="list-style-type: none">Alışılmamış bilimsel olgular, süreçler ve olaylar ile ilgili hipotezler hazırlamak ve tahminler yapmak üzere epistemik bilgilerini, süreç bilgilerini ve içerik bilgilerini kullanabilir.Canlılar, fizik, uzay bilimi ve yer bilimindeki düşünce ve kavramları algılayabilir.Bir konuda yapacağı yorum için alakalı ve alakasız bilgilerin farkına varır ve okuldaki programının kendisine gösterdiğinin dışına çıkarak yeni bilgiler ortaya koyar.Bilimsel delillere ve kanunlara dayalı bilgiler ile görüşlere dayalı bilgilerin ayırımını yapabilir.Kompleks deney düzeneklerini, simülasyonları ve saha çalışmalarını yorumlayabilir ve kararlarının nedenlerini bilimsel olarak açıklayabilir.

Tablo 2. devamı

PISA'da Tanımlanan Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri (MEB, 2016)

Düzyey Alt Puan Sınırı Yeterlik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Davranışları

5	633	<ul style="list-style-type: none"> Soyut bilimsel kavramları veya fikirleri nedensellik bağlantıları içeren kompleks olguları, süreçleri ve olayları yorumlamak için kullanabilirler. Alternatif olan deneysel tasarımları değerlendirmek için ve elde ettikleri fikirleri onaylamak adına epistemik bilgilerini kullanabilirler. Tahminler yapabilmek için veya yorumlayabilmek için kuramsal bilgilerini kullanabilirler. Soruları bilimsel açıdan araştırmanın şekillerini değerlendirebilirler. Veri elde edilen kaynaklarda veya veriye bağlı sonuçların yorumlanması durumundaki sınırlılıkları ve belirsizlikleri belirleyebilir.
4	559	<ul style="list-style-type: none"> Göreceli ve karmaşık olan olayları yorumlamak için kendilerine gösterilen veya hatırladıkları başka karmaşık olayları kullanır. Sınırları belirli olmak koşuluyla, birden fazla bağımsız değişkeni kapsayan deneyleri uygular. Epistemik bilgileri ve yöntem bilgilerini kullanarak herhangi bir deney tasarımının olurluğunu değerlendirir. Kısmen karmaşık bir veri setini veya çok aşına olmadığı alandaki veri setini yorumlar. Veriyi kullanarak yapmış olduğu seçimleri değerlendirip, bunun alakalı sonuçları üretebilir.
3	484	<ul style="list-style-type: none"> Bir miktar karmaşık olan konu alanlarında olguları açıklar ve tanımlar. Daha önce karşılaşmadığı durumlar hakkında kendisine gösterilen ipucu ve destekler ile açıklama yapar. Belirli sınırları olması şartıyla, kolay deneyleri uygulamak için epistemik bilgileri ve yöntem bilgilerini kullanır. Problemler içinde nelerin bilimsel nelerin bilimsel olmadığını fark eder. Bilimsel sonuçları onaylayan bulguları ayırt eder.
2	410	<ul style="list-style-type: none"> Günlük yaşam konularındaki bilgilerini ve temel seviyedeki yöntem bilgileri ile bilimsel açıklama yapar, verileri yorumlar. Hali hazırdaki bilgilerini, kolay bir deney tasarımı sırasında incelenen soruyu bulmak için kullanır. Temel seviyedeki bilimsel bilgileri kolay bir veri seti için geçerli bir sonuç ortaya koymak için kullanır. Hali hazırdaki epistemik bilgileri ile bilimsel olarak araştırılabilecek soruları birbirinden ayırt eder.
1a	335	<ul style="list-style-type: none"> Temel seviyedeki bilgilerini ve günlük yaşam konularındaki bilgilerini bilimsel olguları açıklayabilmek için kullanır. Desteklenmeleri halinde, ikiden daha fazla değişkeni olmayan yapılandırılmış bilimsel araştırmaları gerçekleştirir. Kolay olan nedensel ilişkileri tespit eder ve temel düzeyde bilişsel işlem gerektiren görsel bilgileri yorumlar. Daha önce karşılaştıkları yere, küresel ve kişisel alanlarla alakalı en iyi bilimsel bilgi açıklamasını verilenler içinden seçer.
1b	261	<ul style="list-style-type: none"> Kolay bir olgunun sahip olduğu özelliklerini ayırt etmek için düşük seviyedeki bilgilerini ve günlük hayat bilgilerini kullanır. Verideki kolay örüntüleri tanımlar, kolay bilimsel terimleri ayırt eder ve bilimsel bir süreci takip etmek için açık olan talimatları izler.

Ağırlıklı alan olarak fen okuryazarlığının incelendiği ve alt düzey performans, asgari performans ve üst düzey performans yüzdelik dilimlerinin paylaşıldığı 2006 ve 2015 yılları PISA puan ortalamaları değerlendirildiğinde, ülkemizde her iki uygulamada da öğrencilerin yarıya yakınının alt performans düzeyinde kaldığı, üst performans düzeyindeki öğrencilerin oranının ise oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

2006 ve 2015 Yılları İçin PISA Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri (MEB, 2016)

Düzyey	2006 yılı	2015 yılı
1 ve altı (alt performans)	% 46,6	% 44,4
2-3-4 (asgari performans)	% 52,6	% 55,2
5 ve 6 (üst performans)	% 0,9	% 0,3

PISA tarafından en son gerçekleştirilen 2018 uygulamasında öğrencilerin fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerinde bir miktar iyileşme gözlenirse de büyük çoğunluğun hâlâ asgari performans düzeyinde olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye için bu uygulamada elde edilen fen okuryazarlığı ortalama puanı 468 iken, alt performans düzeyindeki öğrenci oranı %25,1, asgari performans düzeyindeki öğrenci oranı %72,4 ve üst performans düzeyindeki öğrenci oranı yalnızca %2,4 civarındadır. Elde edilen bu sonuçların iyileştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında teknoloji ve maliyet olarak yapılan en büyük çalışma FATİH (Fırsatları Araştırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi olmuştur. 2010 yılında harekete geçirilen bu proje, bilgi ve iletişim kavramlarını iç içe geçiren ve bu sayede köklü değişimler yapmayı hedefleyen bir proje olarak nitelendirilmektedir (Ekici & Yılmaz, 2013). Bunun yanında, eğitimde başarının ve kalitenin artırılması için, derslik başına düşen kişi sayısı önemli ölçüde düşürülmüş, taşınabilir eğitim zorlukları azaltılmaya çalışılmış, zorunlu eğitim 4+4+4 olmak üzere 12 yıla çıkarılmış, ders kitapları ücretsiz dağıtılmaya başlanmış, fiziki ortam şartlarının iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yürütülmüş ve ayrıca beş yıllık kalkınma planlarında sözü geçen, eğitimci kalitesi için hizmet içi eğitime ağırlık verilmiştir (Yaşar vd., 2017). Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanmış kitaplar ve bu kitaplardaki sorular üzerinden yürütülmektedir. Nitekim öğretmenler ve öğrenciler, kullandıkları diğer kaynaklarla birlikte, ilk olarak bu kitaplardaki sorularla karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından resmî olarak dağıtılan ve okutulan bu kitaplardaki soruların önem arz ettiği düşünülmektedir.

Alanyazında fen okuryazarlığının incelenmesine ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar arasında, öğrencilerin PISA başarısını etkileyen faktörlerin incelendiği (Anıl, 2009; Bybee & McCrae, 2011; Erbaş, 2005; Karabay, 2012; Karasu, 2019; Yılmaz, 2020); öğretmen adaylarının durumunun ve görüşlerinin incelendiği (Gökdemir, 2020; Bacanak & Mert, 2013) ve eğitim sistemi ve öğretim programlarının değerlendirildiği (Alegre & Ferrer, 2010; Çelen vd., 2011; İşeri, 2019) araştırmalara rastlamak mümkündür. Araştırma bulguları genel olarak, fen okuryazarlığına etki eden çeşitli faktörlerin bulunduğunu ve bunlar arasında, ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve kitap ve dijital ortamlara erişim fırsatı gibi değişkenlerin yer aldığını göstermiştir. Bulgular ayrıca, PISA başarısı için problem çözme becerisinin, yorum yapabilme gücünün ve fen okuryazarlığına karşı ilginin artırılmasının gerekliliğini de ortaya koymuştur. Araştırmacılar, akılda kalıcılığın artırılması amacıyla, ilgili ders kitapları ve fen eğitim müfredatlarının uygulamaya yönelik kısımlarının artırılması gerekliliğine ve konuların günlük hayat ile ilişkilendirilerek somutlaştırılmasına da işaret etmişlerdir. Tüm bu önerilerle birlikte, anne-babanın öğrencinin eğitim durumuna dâhil olması, okul-aile işbirliğinin önemi, fene yönelik ilginin artırılması için günlük hayattan bağlantıların etkili olduğu ve bu bağlamda yapılan sınıf içi araştırmaların da ilgiyi artırdığı gibi genel çıkarımlar yapmak mümkün olmaktadır. Ders kitaplarının PISA kapsamında incelenmesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ise ağırlıklı olarak PISA'da yer alan sorular ile okullarda okutulan ders kitaplarındaki soruların yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasına ve incelenmesine

yer verilmiştir (Benzer, 2019; Genç, 2020; Şaban, 2019; Türk, 2018; Yıldırım, 2019). Örneğin, Benzer (2019), Türkçe ders kitaplarındaki soruları PISA okuma becerileri alanındaki yeterlik düzeylerine göre incelerken, Şaban (2019) ve Yıldırım (2019) 6-8. sınıf matematik ders kitaplarını matematik okuryazarlığı kriterlerine göre, Türk (2018) ise, Fizik ders kitaplarında yer alan çeviri kaynaklı dilbilgisi hatalarını PISA fen okuryazarlığı kriterlerine göre incelemiştir. Ayrıca, PISA’da yer alan görsel materyallerin ve metinsel öğelerin ders kitaplarında yer alanlar ile kıyaslanmasına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Anagnostopoulou vd., 2012; Hatzinikita vd., 2008). Bu araştırmaların bulguları, kitaplarda üst düzey sorulara, etkinliklere, görsellere ve metinlere yeterince yer verilmediği sonucunu ortaya çıkarmış ve araştırmacılar tarafından bu yetersizliklerin giderilmesi yönünde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı’nun 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için okullarda okutulmasını onayladığı fen bilimleri ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının PISA’da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre incelenmesidir. Araştırmada, ders kitaplarında bulunan soruların yeterlik düzeylerinin *Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren* öğrenme alanlarına ve sınıf seviyelerine göre nasıl bir değişim gösterdiği de incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, araştırma problemleri aşağıdaki gibidir.

- 1- Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki sorular, PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre hangi düzeylerde, ne oranda yer almaktadır?
- 2- Ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar, fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri nasıl bir değişim göstermektedir?
- 3- Ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar, fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri, *Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren* öğrenme alanlarına göre nasıl bir değişim göstermektedir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmanın öneminden iki farklı boyutta bahsedilebilir. Bunlardan ilki, 2000’li yıllardan itibaren fen bilimleri dersi öğretim programlarımızın vizyonunu oluşturan ‘fen okuryazarı bireyler yetiştirmek’ ile ilgili boyuttur. Bu kavram ilk olarak 1958’de tanımlanmış (Hurd, 1998) ve başta ABD olmak üzere pek çok ülkenin fen eğitimi uygulamalarında yerini almıştır. Uluslararası fen öğretim programlarındaki gelişmelerle birlikte ülkemizde de bir süredir fen bilimleri dersinin vizyonu, fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005, 2013, 2018). Bu amaç doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli çalışmalara yön verilmiş ve programdaki kazanımlardan, öğretim yöntem ve tekniklerine ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine kadar çeşitli alanlarda değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek doğrultusunda atılan adımların ne düzeyde olduğu ve diğer ülkelerle kıyasla Türkiye’nin konumunun belirlenmesi, PISA sonuçlarına bakılarak incelenebilir. Bu doğrultuda, PISA’nın ölçtüğü fen başarısına bakılmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi, PISA’da ülkelerin fen okuryazarlık durumlarını karşılaştırmak üzere 2006 ve 2015 senelerinde ağırlıklı olarak fen alanı incelenmiştir. Sonuçlar, Türkiye’nin fen okuryazarlığı açısından birçok ülkenin gerisinde kaldığını göstermektedir. Bu noktada, diğer pek çok olası etmenle birlikte, öğrencilerin PISA sınavında karşılaştıkları sorularla, ders kitaplarında karşılaştıkları sorular arasında fark olabileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin PISA sınavında karşılaştıkları sorular, çeşitli yeterlik düzeylerinde hazırlanmaktadır. Bu yeterlik düzeyleri temel becerilerin ölçüldüğü alt düzeylerle, ileri düzey mantık yürütme, çıkarımlarını yeni sorunlara karşı kullanabilme ve ders kitabının dışındaki durumlarda da uygulayabilme gibi becerileri içeren üst düzeyleri kapsamaktadır. Nitekim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme ve inovasyon yapabilme gibi becerilerle donatmayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için, öğretmenlerinin onları düşünmeye ve düşünme süreçlerini kullanmaya yönlendirmeleri gerekmektedir. Böylece öğrenciler karşılaştıkları durumlar karşısında daha bilinçli

planlama, akıl yürütme ve değerlendirme yapabileceklerdir. Bu noktada, ders kitapları halen birçok öğretmenin öğretim faaliyetlerinde en sık kullandıkları materyal olarak karşımıza çıkmaktadır (Liu & Khine, 2016; Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houng 2003; Yaylak, 2021) ve ders kitaplarının incelenmesi önemli görülmektedir (Simpson, Beatty & Allen, 2021). Bu noktada, Türkiye’deki fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların bahsi geçen yeterlik düzeylerine göre incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın önemini oluşturan diğer bir boyut ise, ilgili alanyazın çalışmalarıdır. Alanyazında, fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler (Anıl, 2010), fen bilimleri öğretmen adaylarının PISA fen okuryazarlığı yeterliklerinin araştırılması (Gökdemir, 2020), sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin, PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi (Çeçen, 2015) ve 8.sınıf ders kitabı etkinliklerinin PISA’daki yeterliklere göre değerlendirilmesi (Genç, 2020) gibi çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Genç (2020) araştırmasında, 8. sınıf ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularını PISA yeterlik düzeylerine göre incelemiştir. Ancak, öğretim programlarımızda benimsenen sarmal yaklaşımın bir sonucu olarak, bu sınıf düzeyindeki bilgilerin yapılandırılmasında, önceki sınıf düzeylerinde karşılaşılan tecrübelerin de etkili olacağı düşünüldüğünden, 5. sınıftan itibaren ortaokulun tüm sınıf düzeylerindeki kitapların ele alınması uygun görülmüştür. İlgili alanyazında ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesi üzerine yazılmış ve 5-8. sınıfların tamamını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, bütün sınıf seviyelerine ait ders kitaplarındaki soruların incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, fen bilimleri ders kitaplarının geliştirilmesi çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bulgular aynı zamanda, program geliştirme çalışmalarına da farklı bir bakış açısı getirecektir. Bu sayede ulaşılan ilerlemelerden kaynaklı olarak soru tarzları değişebilecektir. Değişen ve gelişen soru tarzlarından öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenler faydalanabilecektir. Aynı zamanda bu araştırmanın ışığında, yeni yayınlar üretilirken soru seviyelerinin dikkate alınarak düzenlenmesi; bu kapsamda her soru düzeyine eşit dağılım yapılması, gerektiği takdirde yazarların ders kitaplarını hazırlama aşamasında üst düzey davranışları içeren yeni bölümler oluşturması ve bunların ışığında Türkiye’de fen okuryazarlığı düzeyinde ilerleme sağlanması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmada kullanılacak kaynakların temin edilmesi, incelenmesi, sorgulanması ve analizinden oluşan bir bilimsel araştırma yöntemidir (Q’learly, 2004, akt. Özkan, 2021). Araştırmada, 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitapları, PISA tarafından yayınlanan fen okuryazarlığı yeterlik ölçeği kullanılarak, doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir.

2.2. Veri toplama

Araştırmada, TTKB tarafından onaylanan ve 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan ve halen okutulmaya devam eden Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf, 6. sınıf, 7.sınıf ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. 5. sınıf ders kitabının 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararı ile; 6. sınıf ders kitabının 18.04.2018 gün ve 8 sayılı kurul kararı ile; 7. sınıf ders kitabının 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kurul kararı ile ve son olarak 8. sınıf ders kitabının ise 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Araştırmada incelenen ders kitaplarına ait bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmada İncelenen Kitaplar Hakkındaki Bilgiler

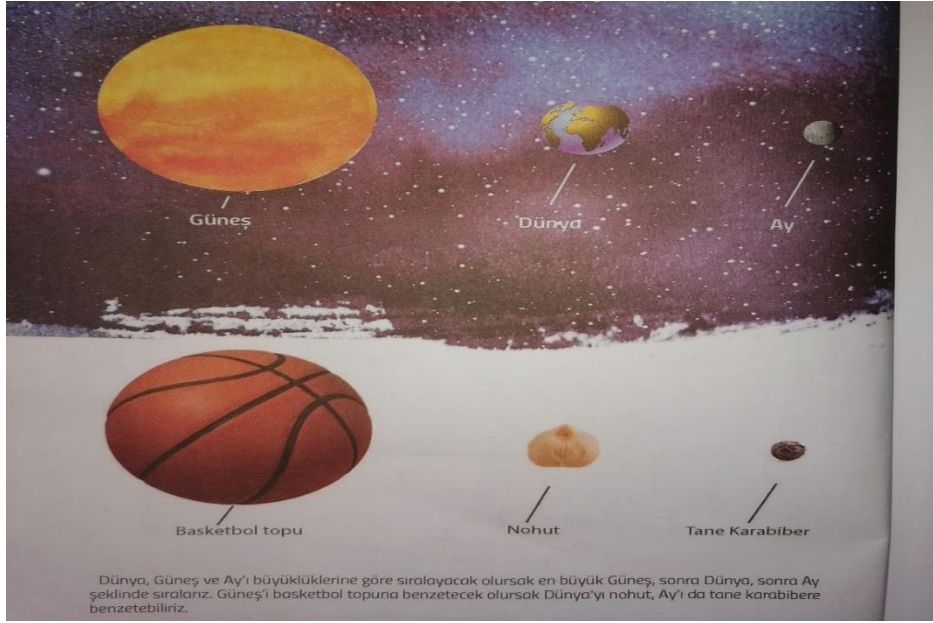
Kitabın Adı	Yazar(lar)ı	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. Sınıf Ders Kitabı	Seval AKTER, Hatice Betül ARSLAN, Meltem ŞİMŞEK	Ada Matbaacılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı	Dr. Semra DEMİRÇALI, Birsen ALKAN	Tuna Matbaacılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 7. Sınıf Ders Kitabı	Erkan AKDEMİR, Dilek ÇETİN ATASOY	MEB Yayınları
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 8. Sınıf Ders Kitabı	Murat Volkan YANCI	Dikey Yayıncılık

2.3. Verilerin analizi

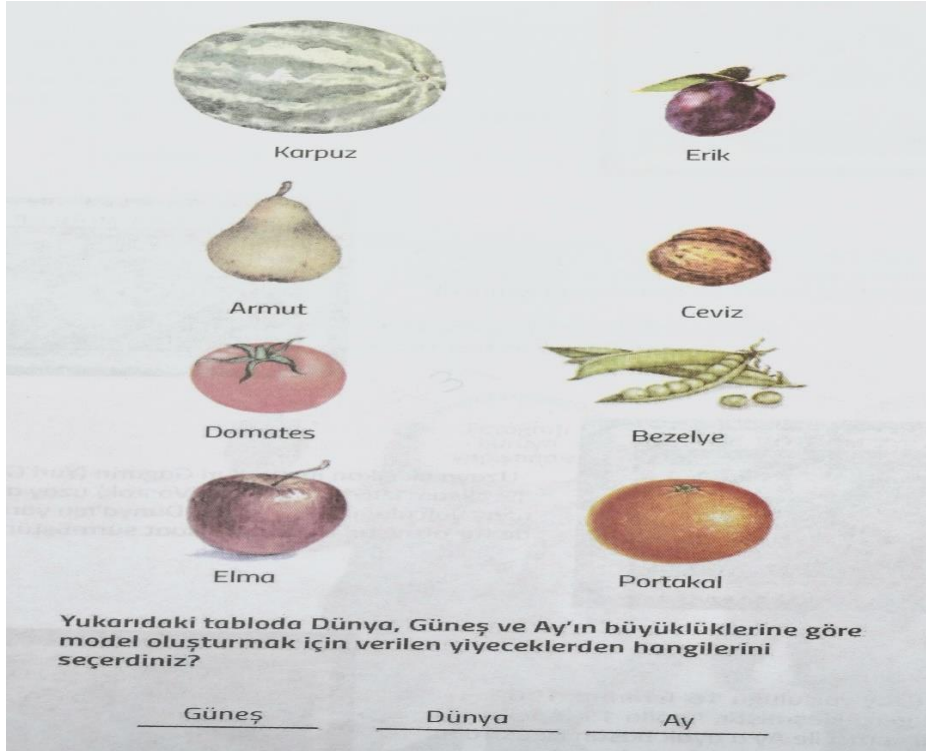
Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre betimsel analiz, önceden belirlenmiş olan kriterler çerçevesinde verilerin incelenmesi, verilerin tanımlanması ve ulaşılan sonuçların yorumlanması şeklinde yapılan analizdir. Araştırmada, 5. sınıf ders kitabında bulunan *Birlikte Yapalım, Sıra Sendeki, Göster Kendini, Çıkmış Sorular ve Ünite Değerlendirme Soruları*; 6.sınıf ders kitabında yer alan *Sıra Sizde, Bul Bakalım, Neler Öğrendik ve Ünite Değerlendirme soruları*; 7. sınıf ders kitabında yer alan, *Bölüm İçi Sorular, Neler Öğrendik, Etkinlik Soruları ve Ünite Değerlendirme Soruları* ile son olarak 8.sınıf ders kitabında bulunan *Etkinlikler, Kendimizi Değerlendirelim, Sıra Sizde ve Ünite Değerlendirme Soruları* bölümleri altındaki sorular incelenmiştir-

Araştırmalarda doğru sonuçlara ulaşabilmek gerekli tedbirlerin alınmasına ve araştırma sürecinin ve bu sürece dâhil olacak verilerin açık şekilde, farklı bir araştırmacının da değerlendirmesine imkân tanıyacak biçimde tanımlanmasına bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu noktada, mevcut araştırmada iç geçerliğin sağlanması için uzman incelemesine başvurulmuştur. Uzman incelemesi, araştırma deseninden itibaren araştırmanın bulguları, incelenmesi ve yorumlanması aşamalarında bir uzmanın araştırmaya eleştirel gözle bakarak geri bildirimlerde bulunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunun için, araştırma bir fen eğitimi uzmanının rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada fen eğitimi uzmanı ile diğer araştırmacı birbirlerinden ayrı olarak ders kitaplarındaki soruları puanlamıştır. Puanlama yapılırken, OECD tarafından yayınlanan, PISA düzeylerine göre örnek sorulardan oluşan yayınlar örnek alınmış ve yine PISA'da yer alan fen okuryazarlığı yeterli düzeyleri defaten incelenmiştir. Puanlama sonunda sorulara atanan düzeyler karşılaştırılmış ve tutarlılık yüzdelerine bakılmıştır. Tutarlılık oranları 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında %87,5; 6. sınıf ders kitabında %90,91; 7. sınıf ders kitabında %90,47 ve 8. sınıf ders kitabında ise %91,48 olarak bulunmuştur. İki puanlayıcı tarafından farklı puanlanan sorular için tekrar görüşmeler yapılmış ve atanan düzeyler tekrar incelenerek nihai bir ortak sonuca ulaşılmıştır.

Puanlama sürecine örnek teşkil etmesi adına, alt performans, asgari performans ve üst performans düzeyine ait üç soru örneği aşağıda verilmiştir. PISA'da tanımlanan alt performans düzeyine (1. düzeye) ait soru örneği, 5. sınıf ders kitabında yer alan Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi, *Sıra Sendeki* soruları içerisinde alınmış, soru öncesi açıklaması Şekil 1'de ve sorusu Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan ve PISA fen okuryazarlığı 1. düzeye ait olan soru örneği öncesi açıklama (Akter, Arslan & Şimşek, 2020, s.30)



Şekil 2. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan ve PISA fen okuryazarlığı 1. düzeye ait olan soru örneği (Akter, Arslan & Şimşek, 2020, s.31)

Birinci düzeydeki bu soruda, öğrencilerden soruyu çözerken basit bir karşılaştırma yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin, önceki örnekte gördüğü basket topunun Güneş'i, nohutun Dünya'yı, karabiber tanesinin Ay'ı temsil ettiğini anlaması ve benzer büyüklük sıralamasına uygun üç nesne seçmesi gerekmektedir. Bu seçimleri yaparken günlük hayatta edindiği bilgileri yorumlayabildiği ve basit düzeydeki görselleri yine temel düzeyde bilişsel olarak çözümlayabildiği görülebilmektedir. Basit düzeydeki bu davranışları yerine getirmesi beklenildiğinden, soru 1. düzeydedir.

Asgari performans düzeylerinden üçüncü düzeye ait soru örneği ise, yine 5. sınıf ders kitabında yer alan Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi, *Göster Kendini* soruları içerisinde alınmış ve Şekil 3'te sunulmuştur.

Türkiye Uzay Ajansının Ay yolculuğu için görevlendirilen uzay gemisinin mürettebatında yer aldığınızı düşünün. Göreviniz Ay üzerinde belirlenen bir noktaya inerek Ay yüzeyinden numuneler toplamaktır. Ancak teknik arıza nedeniyle geminiz Ay yüzeyinde farklı bir noktaya sert bir iniş yapmak zorunda kaldı ve hasar gördü. Kurtulmak için yaklaşık 50 km uzaklıktaki ana gemiye yürüyerek ulaşmanız gerekmektedir. Aşağıda iniş sırasında hasar görmeyen 11 malzeme sıralanmıştır. Gemi mürettebatının yanlarına almaları için bu 11 malzemeyi önem sırasına göre belirtmeniz gerekmektedir. En önemli maddeyi 1, en önemsiz maddeyi 11 ile numaralandırınız. Numaralandırma bu şekilde yapma gerekenizi de yazınız.

	Önem sırası	Gerekçe
Kibrit	-----	-----
Gıda kapsülü	-----	-----
15 m uzunluğunda halat	-----	-----
Paraşüt kumaşı	-----	-----
Taşınabilir ısıtıcı	-----	-----
İki adet 40 kg'lık oksijen tankı	-----	-----
Yıldız haritası	-----	-----
Pusulula	-----	-----
20 litre su	-----	-----
İlk yardım çantası	-----	-----
Güneş enerjili FM alıcı-verici	-----	-----

A- Sıralamanızı arkadaşlarınızın sıralamasıyla karşılaştırarak tartışınız.

B- Sizce Ay'da canlılar yaşayabilir mi? Arkadaşlarınızla tartışınız.

Şekil 3. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan ve PISA fen okuryazarlığı 3. düzeye ait olan soru örneği (Akter, Arslan & Şimşek, 2020, s.29)

Şekil 3'te görüldüğü gibi, bu soruda öğrencilere aşına olmadıkları bir durum verilmektedir. Öğrencilerden, Ay'da canlıların yaşayabilmesi için gerekli durumları düşünmeleri istenmektedir. Öncesinde kendisine sunulan bilgileri değerlendirebilmesi ve kısmen karmaşık görünen bu duruma açıklamalar yapması gerekmektedir. Öğrencilerden aşına olmadıkları durumlar ile ilgili bahsedilen davranışları yerine getirmesi beklenildiğinden, soru 3. düzeydedir.

Son olarak, üst performans düzeyine örnek olması için altıncı düzeye ait soru örneği, yine 5. sınıf ders kitabında yer alan Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi, *Göster Kendini* soruları içerisinde alınmış ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Güneş'e gidecek olan uzay aracını tasarlayan Türkiye Uzay Ajansı mühendislerinden biri olduğunuzu hayal ediniz. Tasarımını yaptığınız uzay aracıyla ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Aracınızın tasarımında hangi malzemeleri kullanırdınız?

Neden bu malzemeleri seçerdiniz?

Yakıt olarak ne kullanırdınız?

Şekil 4. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan ve PISA fen okuryazarlığı 6. düzeye ait olan soru örneği (Akter, Arslan & Şimşek 2020, s.25)

Şekil 4'teki soru örneğinde de görüldüğü üzere öğrencilerden, okul kitabında istenenin dışına çıkmaları ve bir uzay aracı tasarımları istenmektedir. Bu aracı tasarlarlarken öğrencilerin karmaşık düzenekleri değerlendirebilmeleri, "Hangi malzemeyi kullanırdınız?" sorusu ve "Neden bu malzemeyi seçerdiniz?" sorusu ile seçimlerinin nedenlerini açıklayabilmeleri beklenmektedir. Bu soruda öğrencilerden üst düzey davranışları yerine getirmeleri beklenildiğinden, soru 6. düzeydedir.

2.4. 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: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Fen ve Mühendislik Bilimleri Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.05.2021

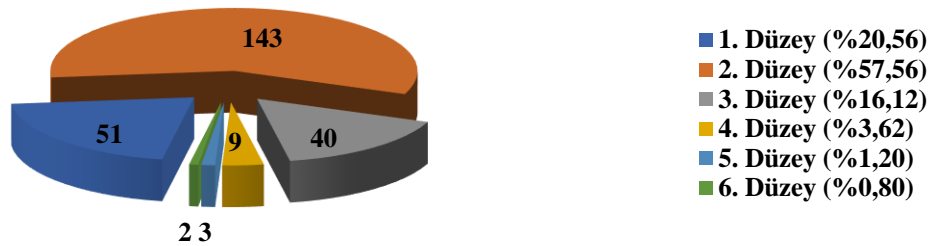
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-70561447-050.01.04-15896

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan soruların yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular ile yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesine ve öğrenme alanlarına göre değişimini içerecek şekilde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular

Beşinci sınıf ders kitabında toplamda 248 ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bu soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımının yüzdelik gösterimi Şekil 5'te verilmiştir. Şekilde görüldüğü üzere, soruların %20,56'sı *alt performans* olarak bilinen 1. düzeyde yer alırken, %77,3'ü *asgari performans* olarak isimlendirilen 2, 3 ve 4. düzeylerde yer almaktadır. *Üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerdeki soru oranı ise yalnızca %2'dir. Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan 248 sorunun 143'ü (veya %57,56'sı) 2. düzeyde yer alırken, en düşük orana sahip 6. düzeyde (%0,80) yalnızca 2 adet soru bulunmaktadır.



Şekil 5. Beşinci sınıf ders kitabındaki soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımı

Beşinci sınıf ders kitabında, sırasıyla Güneş, Dünya ve Ay, Canlılar Dünyası, Kuvvetin Ölçülmesi, Madde ve Değişim, Işığın Yayılması, İnsan ve Çevre ve Elektrik Devre Elemanları olmak üzere, toplam yedi ünite yer almaktadır. Ünitelerin öğrenme alanlarına dağılımı eşit değildir fakat her sınıf düzeyinde aynıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, tüm sınıf düzeylerinde yer alan yedi ünitenin biri Dünya ve Evren öğrenme alanında yer alırken, ikişer ünite Canlılar ve Hayat ve Madde ve Değişim öğrenme alanlarında ve üç ünite de Fiziksel Olaylar öğrenme alanlarında bulunmaktadır. Kitaplarda her öğrenme alanı için eşit sayıda ünite yer

almadığı gibi toplam soru sayıları da eşit değildir. Öğrenme alanlarına göre incelenen soruların PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

Düzyey	Dünya ve Evren	Canlılar ve Hayat	Fiziksel Olaylar	Madde ve Değişim	Toplam
1	9 Soru	12 Soru	21 Soru	9 Soru	51 Soru
2	17 Soru	35 Soru	62 Soru	29 Soru	143 Soru
3	2 Soru	8 Soru	25 Soru	5 Soru	40 Soru
4	-	2 Soru	5 Soru	2 Soru	9 Soru
5	-	2 Soru	1 Soru	-	3 Soru
6	1 Soru	-	1 Soru	-	2 Soru
Toplam	29 Soru	59 Soru	115 Soru	45 Soru	248 Soru

Tablo 5'te görüldüğü gibi, tüm öğrenme alanlarındaki soruların çoğunluğu 2. düzeyde yer alırken, *üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerde yer alan 5 soru *Dünya ve Evren*, *Canlılar ve Hayat* ve *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanlarından gelmektedir. Ayrıca, *Canlılar ve Hayat* ve *Madde ve Değişim* öğrenme alanlarına ait 6. düzeyde soruya rastlanmazken, *Dünya ve Evren* ve *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanlarında 6. düzeyde 2 soru yer almaktadır. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan ünitelerin içerisinde *Birlikte Yapalım*, *Sıra Sende*, *Göster Kendini*, *Çıkmış Sorular* ve *Ünite Değerlendirme Soruları* olmak üzere beş farklı ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlerin düzeylere göre soru dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

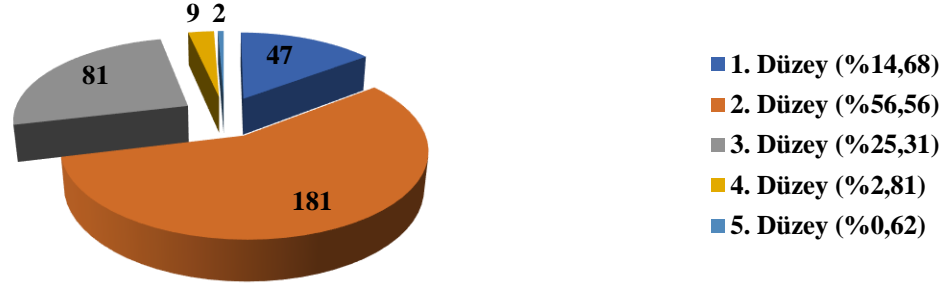
Beşinci Sınıf Seviyesindeki Ölçme Değerlendirme Bölümlerindeki Soruların Düzeylere Göre Dağılımı

Düzyey	Birlikte Yapalım	Sıra Sende	Göster Kendini	Çıkmış Sorular	Ünite Değerlendirme	Toplam
1	30 Soru	8 Soru	4 Soru	-	9 Soru	51 Soru
2	12 Soru	24 Soru	4 Soru	39 Soru	64 Soru	143 Soru
3	6 Soru	12 Soru	6 Soru	7 Soru	9 Soru	40 Soru
4	5 Soru	1 Soru	1 Soru	-	2 Soru	9 Soru
5	-	2 Soru	1 Soru	-	-	3 Soru
6	-	-	2 Soru	-	-	2 Soru

Tablo 6'da görüldüğü gibi, beşinci sınıf ders kitabındaki üst düzey sorular *Sıra Sende* ve *Göster Kendini* bölümlerinde bulunmaktadır. Bu bölümlerin genel özelliği uygulamaya yönelik sorulara yer verilen bölümler oluşlarıdır. Beşinci sınıf ders kitabında *Çıkmış Sorular* isimli bir bölüm de bulunmaktadır ve bu bölümdaki soruların da ilk üç düzeyde yer aldığı göze çarpmaktadır. *Üst düzey performans* olarak tanımlanan 5 ve 6. düzeyde *çıkış soru* bulunmamaktadır.

3.2. Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular

Altıncı sınıf ders kitabında toplamda 320 ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bu soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımının yüzdelik gösterimi Şekil 6'da verilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi, soruların %14,68'i *alt performans* olarak bilinen 1. düzeyde yer alırken, %84,68'i *asgari performans* olarak isimlendirilen 2, 3 ve 4. düzeylerde yer almaktadır. *Üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerdeki soru oranı ise yalnızca %0,62'dir. Kitapta yer alan 320 sorunun 181'i (%56,56'sı) 2. düzeydedir ve 5. düzeye ait 2 adet soru %0,62'lik bir dilimi oluştururken, 6. düzeye ait soru bulunmadığı için yüzdelik dilim olarak gösterilmemiştir.



Şekil 6. Altıncı sınıf ders kitabındaki soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımı

Altıncı sınıf ders kitabı, *Güneş Sistemi ve Tutulmalar*, *Vücutumuzdaki Sistemler*, *Kuvvet ve Hareket*, *Madde ve Isı*, *Ses ve Özellikleri*, *Vücutumuzdaki Sistemler ve Sistemlerin Sağlığı* ve *Elektriğin İletimi* ünitelerinden oluşmaktadır. Ünitelerin dâhil olduğu öğrenme alanlarına göre incelenen soruların PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

Düzyen	Dünya ve Evren	Canlılar ve Hayat	Fiziksel Olaylar	Madde ve Değişim	Toplam
1	9 Soru	3 Soru	26 Soru	9 Soru	47 Soru
2	29 Soru	60 Soru	65 Soru	27 Soru	181 Soru
3	6 Soru	12 Soru	37 Soru	26 Soru	81 Soru
4	2 Soru	-	1 Soru	6 Soru	9 Soru
5	-	1 Soru	1 Soru	-	2 Soru
6	-	-	-	-	-
Toplam	46 Soru	76 Soru	130 Soru	68 Soru	320 Soru

Tablo 7’de görüldüğü gibi, tüm öğrenme alanlarındaki soruların çoğunluğu yine 2. düzeyde yer alırken, *üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5. düzeylerde yer alan 2 soru, *Canlılar ve Hayat* ve *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanlarından gelmektedir. Altıncı sınıf ders kitabında hiçbir öğrenme alanında 6. düzeye ait soru bulunmamaktadır. Kitapta yer alan 5. düzeye ait soruların ise, *Neler Öğrendik* ve *Sıra Sizde* bölümlerinde bulunduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 8). Bu bölümlerdeki sorular uygulamaya dönük ve açık uçlu sorulardır. Kitapta yer alan *Ünite Değerlendirme Soruları*, her üniteye en fazla soru bulunan bölümdür ve sorular çoğunlukla, Doğru/Yanlış soruları, boşluk doldurma soruları ve çoktan seçmeli sorular şeklindedir.

Tablo 8.

Altıncı Sınıf Seviyesindeki Ölçme Değerlendirme Bölümlerindeki Soruların Düzeylere Göre Dağılımı

Düzyen	Sıra Sizde	Ünite			Toplam
		Bul Bakalım	Neler Öğrendik	Değerlendirme	
1	42 Soru	2 Soru	3 Soru	-	47 Soru
2	23 Soru	16 Soru	49 Soru	93 Soru	181 Soru
3	11 Soru	4 Soru	36 Soru	30 Soru	81 Soru
4	3 Soru	-	6 Soru	-	9 Soru
5	1 Soru	-	1 Soru	-	2 Soru
6	-	-	-	-	-

3.3. Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular

Yedinci sınıf ders kitabında toplamda 241 ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bu soruların PISA’da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımının yüzdelik gösterimi Şekil 7’de

verilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi, soruların %19'u alt performans olarak bilinen 1. düzeyde yer alırken, %78,5'i asgari performans olarak isimlendirilen 2, 3 ve 4. düzeylerde yer almaktadır. Üst düzey performans olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerdeki soru oranı ise yalnızca %2,47'dir. Kitapta yer alan 241 sorunun 143'ü (%59,09'u) 2. düzeydedir ve 5. düzeye ait 6 adet soru %2,47'lik bir dilimi oluştururken, 6. düzeye ait soru bulunmadığı için yüzdelik dilim olarak gösterilmemiştir.



Şekil 7. Yedinci sınıf ders kitabındaki soruların fen okuryazarlığı yeterli düzeylerine göre dağılımı

Yedinci sınıf ders kitabındaki üniteler sırasıyla, *Güneş Sistemi ve Ötesi*, *Hücre ve Bölünmeler*, *Kuvvet ve Enerji*, *Saf Madde ve Karışımlar*, *Işığın Madde ile Etkileşimi*, *Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme* ve *Elektrik Devreleri* üniteleridir. Ünitelerin dâhil olduğu öğrenme alanlarına göre incelenen soruların PISA fen okuryazarlığı yeterli düzeyleri Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.

Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

Düzey	Dünya ve Evren	Canlılar ve Hayat	Fiziksel Olaylar	Madde ve Değişim	Toplam
1	2 Soru	7 Soru	29 Soru	7 Soru	45 Soru
2	16 Soru	34 Soru	63 Soru	30 Soru	143 Soru
3	3 Soru	10 Soru	19 Soru	6 Soru	38 Soru
4	2 Soru	2 Soru	4 Soru	1 Soru	9 Soru
5	1 Soru	2 Soru	1 Soru	2 Soru	6 Soru
6	-	-	-	-	-
Toplam	24 Soru	55 Soru	116 Soru	46 Soru	241 Soru

Tablo 9'da görüldüğü gibi, tüm öğrenme alanlarındaki soruların çoğunluğu yine 2. düzeyde yer almaktadır. Yedinci sınıf kitabında üst düzey performansa ait 5. düzeyde tüm öğrenme alanlarında soru bulunurken, herhangi bir öğrenme alanında 6. düzeye ait soruya rastlanmamıştır. Yedinci sınıf kitabındaki 5. düzeye ait sorular *Bölüm İçi Sorular* ve *Neler Öğrendik* bölümlerindeki açık uçlu ve boşluk doldurmalı sorulardır (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10.

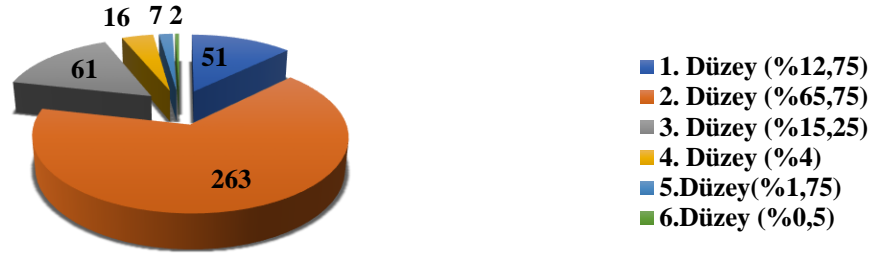
Yedinci Sınıf Seviyesindeki Ölçme Değerlendirme Bölümlerindeki Soruların Düzeylere Göre Dağılımı

Düzey	Bölüm İçi		Ünite		Toplam
	Sorular	Neler Öğrendik	Etkinlik Soruları	Değerlendirme	
1	20 Soru	2 Soru	19 Soru	4 Soru	45 Soru
2	26 Soru	32 Soru	11 Soru	74 Soru	143 Soru
3	11 Soru	12 Soru	6 Soru	9 Soru	38 Soru
4	6 Soru	2 Soru	1 Soru	1 Soru	9 Soru
5	4 Soru	2 Soru	-	-	6 Soru
6	-	-	-	-	-

3.4. Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan soruların fen okuryazarlığı yeterli düzeylerine ilişkin bulgular

Sekizinci sınıf ders kitabında toplam 400 ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bu soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterli düzeylerine göre dağılımının yüzdelik gösterimi Şekil 8'de

verilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi, soruların %12,75'i *alt performans* olarak bilinen 1. düzeyde yer alırken, %85'i *asgari performans* olarak isimlendirilen 2, 3 ve 4. düzeylerde yer almaktadır. *Üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerdeki soru oranı ise yalnızca %2,25'tir. Kitapta yer alan 400 sorunun 263'ü (%65,75'i) 2. düzeydeyken, en düşük orana sahip 6. düzeyde (%0,5) yalnızca 2 adet soru bulunmaktadır.



Şekil 8. Sekizinci sınıf ders kitabındaki soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre dağılımı

Sekizinci sınıf ders kitabında *Mevsimler ve İklim*, *DNA ve Genetik Kod*, *Basınç*, *Madde ve Endüstri*, *Basit Makineler*, *Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi* ve *Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi* üniteleri yer almaktadır. Ünitelerin dâhil olduğu öğrenme alanlarına göre incelenen soruların PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11.

Sekizinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

Düzey	Dünya ve Evren	Canlılar ve Hayat	Fiziksel Olaylar	Madde ve Değişim	Toplam
1	8 Soru	10 Soru	22 Soru	11 Soru	51 Soru
2	20 Soru	87 Soru	101 Soru	55 Soru	263 Soru
3	7 Soru	21 Soru	21 Soru	12 Soru	61 Soru
4	11 Soru	2 Soru	1 Soru	2 Soru	16 Soru
5	2 Soru	4 Soru	1 Soru	-	7 Soru
6	1 Soru	-	1 Soru	-	2 Soru
Toplam	49 Soru	124 Soru	147 Soru	80 Soru	400 Soru

Tablo 11'de görüldüğü gibi, tüm öğrenme alanlarındaki soruların çoğunluğu yine 2. düzeyde yer almaktadır. Sekizinci sınıf kitabında *Madde ve Değişim* konu alanında *üst düzey performans* olarak isimlendirilen 5 ve 6. düzeylerde herhangi bir soruya rastlanmazken, diğer öğrenme alanlarında toplam 9 adet soru olduğu görülmektedir. Bu sorular *Kendimizi Değerlendirelim*, *Sıra Sizde*, *Etkinlikler* ve *Ünite Değerlendirme* bölümlerinde bulunmaktadır (Bkz. Tablo 12) ve bu bölümlerde deney tasarlama, açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları, grafik çizimi, tasarım yapma gibi öğrencileri etkin kılan sorular yer almaktadır.

Tablo 12.

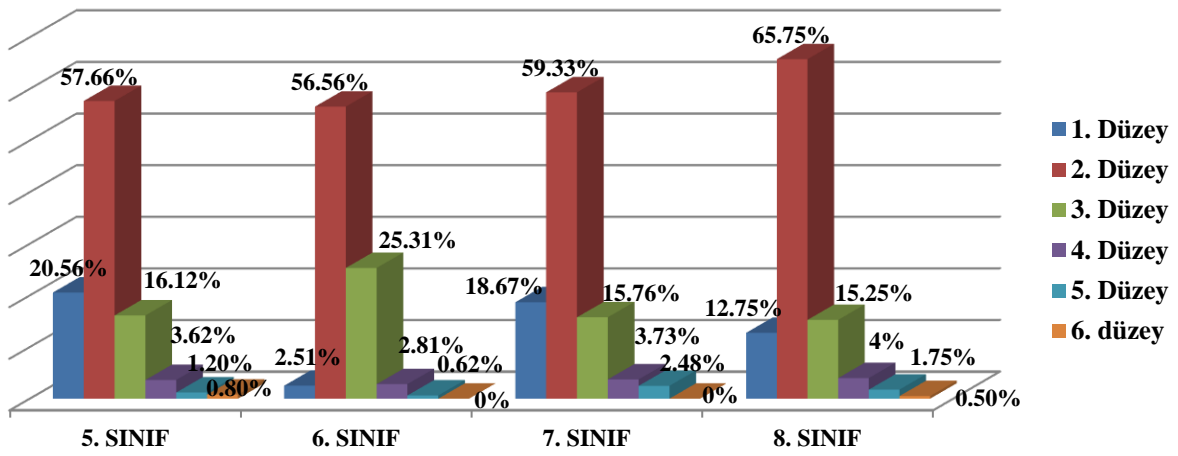
Sekizinci Sınıf Seviyesindeki Ölçme Değerlendirme Bölümlerindeki Soruların Düzeylere Göre Dağılımı

Düzey	Kendimizi		Ünite		Toplam
	Etkinlikler	Değerlendirelim	Sıra Sizde	Değerlendirme	

1	28 Soru	11 Soru	1 Soru	11 Soru	51 Soru
2	32 Soru	40 Soru	8 Soru	183 Soru	263 Soru
3	11 Soru	13 Soru	6 Soru	31 Soru	61 Soru
4	2 Soru	3 Soru	-	11 Soru	16 Soru
5	1 Soru	1 Soru	2 Soru	3 Soru	7 Soru
6	1 Soru	-	1 Soru	-	2 Soru

3.4. Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Değişimi

Araştırmada incelenen soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesine göre gösterimi Şekil 9'da verilmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi, tüm sınıf seviyelerinde soruların yarısından fazlası 2. düzeydedir. 2. düzeyi beşinci ve yedinci sınıflarda 1. düzey takip ederken, altıncı ve sekizinci sınıflarda soruların düzeyi bakımından ikinci sırada 3. düzey yer almaktadır. Altıncı ve yedinci sınıf kitaplarında 6. düzeye ait herhangi bir soru gözlenmemiştir. 4, 5 ve 6. düzeylerdeki oranların oldukça düşük oluşu ayrıca dikkat çekicidir. Beş ve sekizinci sınıf seviyelerinde tespit edilen 6. düzey soruların toplamına ait oran sadece %0,33 olarak bulunmuştur. Bu oran tespit edilen en düşük orandır.

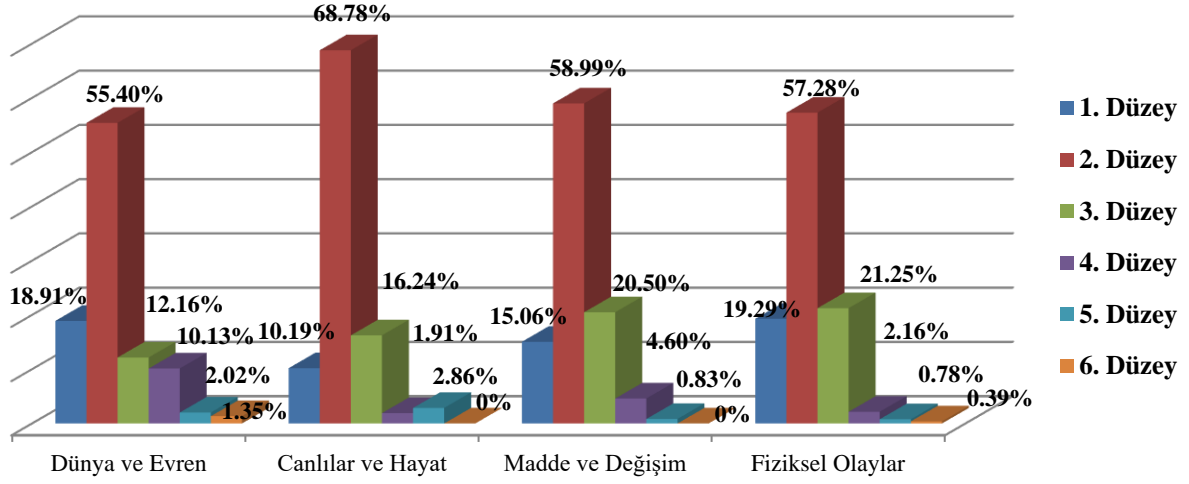


Şekil 9. Fen okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyelerine göre yüzdeler gösterimi

Sonuç olarak, elde edilen verilerden yola çıkılarak, sınıf seviyesindeki değişim ile soruların yeterlik düzeyindeki değişime ilişkin oransal olarak bir kurala bağlı azalma ya da herhangi bir sistematik artmadan bahsedilememektedir.

3.5. Fen Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerinin Öğrenme Alanlarına Göre Değişimi

Araştırmada incelenen soruların fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin öğrenme alanlarına göre gösterimi Şekil 10'da verilmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi, *Dünya ve Evren* öğrenme alanında alt performans düzeyinde yaklaşık olarak %19, asgari performans düzeylerinde %77 ve üst performans düzeylerinde %3,5 oranında soru ile karşılaşılmıştır. *Canlılar ve Hayat* öğrenme alanında ise, alt performans düzeyinde yaklaşık olarak %10, asgari performans düzeylerinde %87 ve üst performans düzeylerinde ise %2,8 oranında soru görülmüştür. *Madde ve Değişim* öğrenme alanına gelindiğinde ise, alt performans düzeyinde yaklaşık olarak %15, asgari performans düzeylerinde %79 ve üst performans düzeylerinde ise %0,83 oranında soru görülmüştür. Son olarak, *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanına bakıldığında, alt performans düzeyinde yaklaşık olarak %19, asgari performans düzeylerinde %79 ve üst performans düzeylerinde %1,2 oranında soru olduğu tespit edilmiştir. Soruların yüzdelerine bakıldığında, alt performans ve üst performans düzeylerinde daha az oranlarda bulunduğu, yığılmanın asgari performans düzeylerinde yer aldığı ve bu performans düzeyleri arasında 2. düzeydeki yüzdeler dilimin diğer düzeylere oranla oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 10. Öğrenme alanlarına göre yeterlik düzeylerindeki soruların dağılımı

Şekil 10'ya göre ayrıca, *Dünya ve Evren* ve *Canlılar ve Hayat* öğrenme alanlarındaki üst düzey soru oranlarının, *Madde ve Değişim* ve *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanlarındaki üst düzey soru oranlarına göre nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, MEB'e ait fen bilimleri ders kitaplarında (5, 6, 7 ve 8. sınıf) yer alan 1209 adet ölçme değerlendirme sorusu PISA tarafından önerilen fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, tüm sınıf seviyelerindeki soruların büyük çoğunluğunun 2. düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ders kitaplarında çoğunlukla *Asgari Performans* düzeyindeki sorularla karşılaştığı söylenebilir. Türkiye'nin PISA başarısı da ortalama olarak 2. düzeydedir. Bu noktada, PISA'da alınan ortalama puanların ders kitaplarındaki soruların ortalama düzeyleri ile benzerlik göstermesi dikkat çekicidir. Ortalama puanlardaki bu ilişki üst düzey performansla da göze çarpmaktadır. Nitekim bu çalışmada elde edilen bulgularda, ortaokul ders kitaplarındaki üst performans düzeylerine ait soruların oranının yüzde 2 civarında olduğu görülmüştür. PISA 2018 uygulamasında üst düzey performans kapsamında yer alan öğrenci dilimi ise %2,4'tür. Bu bulgular ışığında; güncel fen bilimleri ders kitaplarında karşılaşılan soruların düzeyleri ile Türkiye'nin katıldığı PISA sınavlarındaki başarı düzeyleri arasında bir ilişki olabileceğinden bahsetmek gerekir. Türkiye'de öğrenim gören her öğrenciye ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılmaktadır ve sınıf içi öğrenim faaliyetleri bu ders kitapları temel alınarak yürütülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları soruların da ders kitapları içerisinde yer almasından dolayı oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ders kitaplarındaki sorular sınıf düzeylerine göre de incelenmiştir (Bkz. Şekil 9). Daha önce belirtildiği gibi, soruların çoğunluğu 2. düzeyde yer almaktadır ve bu oran, 5. ve 6. sınıflarda yaklaşık %57, 7. sınıfta %59 ve 8. sınıfta %66 seviyelerindedir. Fen bilgisi öğretim programları bir süredir sarmal programlama yaklaşımı temel alınarak hazırlanmaktadır ve üniteler, 5. sınıftan 8. sınıf düzeyine kadar kademeli olarak ilerlemekte; her ünitenin devamındaki konu bir üst sınıfta derinleştirilerek verilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, konularla birlikte soruların da düzeylerinde bir ilerleme beklenebilmektedir. Nitekim 5. sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler soyut işlemler dönemine yeni girmişlerdir ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile kıyas edildiğinde üst düzey beceriler konusunda daha yetersiz kalabilmektedirler. Bu noktada, 8. sınıf öğrencilerinin gelişim dönemi düşünülerek, PISA'da 6. yeterlilik düzeyinde geçen soyut işlemler ile ilgili mantık yürütme etkinliklerine yer verilmesi beklenebilir. Ancak elde edilen bulgular 5. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine doğru gidildikçe artan ya da azalan bir fen yeterlik düzeyine işaret etmemektedir. Sınıf düzeylerinin yanı sıra, bu çalışma kapsamında ders kitaplarındaki soruların yeterlik düzeyleri, öğrenme alanları temel alınarak da incelenmiştir (Bkz. Şekil 10).

Araştırmada elde edilen bulgular, *Dünya ve Evren* ve *Canlılar ve Hayat* öğrenme alanlarındaki üst düzey soru oranlarının, *Madde ve Değişim* ve *Fiziksel Olaylar* öğrenme alanlarındaki üst düzey soru oranlarından göreceli olarak yüksek olduğunu göstermiştir. *Dünya ve Evren* öğrenme alanında, konuların soyut kavramlardan oluşması, diğer öğrenme alanlarına nazaran daha az sorunun bulunması ve içeriğin daha az yoğun olması (böylelikle üst düzey sorular için daha çok zaman ayrılabilmesi), *Canlılar ve Hayat* öğrenme alanında ise, hem soyut hem de somut kavramların yer alması ve günlük hayatta doğrudan karşılaşılmayan durumlara yönelik detaylı ve geniş bakış açılarını işe koşmayı gerektiren problem durumlarının bulunması üst düzey soruların hazırlanmasına olanak tanıyor olabilir.

Bu araştırmada incelenen ders kitaplarındaki sorular farklı başlıklar (bölümler) altında yer almaktadır ve bu bölümlerde yer alan soruların birtakım özelliklerinin de yeterli düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, 5. sınıf ders kitabında alt performans düzeyindeki sorular çoğunlukla *Birlikte Yapalım* bölümünde bulunmakta ve bu bölümde öğrencilerden, örnek olarak verilen bir çalışmanın benzerinin yapılması istenmektedir. En çok yığılmanın bulunduğu 2. düzey soruların ise, test sorularından (çoktan seçmeli) geldiği ve üst düzey olarak karşımıza çıkan soruların ise uygulamalı bölümler içerisinde bulunduğu görülmüştür. Üst düzey soruların yer aldığı bölümler *Göster Kendini* ve *Sıra Sende* bölümleridir. *Göster Kendini* bölümü, öğrencilerden birtakım uygulamalar yapmalarını isteyen ve böylece ders kitabı bilgilerinin dışına çıkılmasına imkân tanıyan bir bölümdür. Daha detaylı ifade etmek gerekirse, bu bölümde öğrencilerden birer mühendis gibi davranmaları istenmekte ve bu duruma uygun olarak bir yol haritası çizmeleri beklenmektedir. *Sıra Sende* bölümünde ise, öncesinde birtakım örnekler gösterilerek öğrencilerden farklı alternatifler oluşturmalarını/düşünmelerini isteyen, verilen ipuçları ile çözüm yolları bulmalarını bekleyen sorular yer almaktadır. 6. sınıf ders kitabındaki alt performans düzeyi soruları çoğunlukla *Ünite Değerlendirme* bölümündeki testlerden gelmektedir. Üst düzey soruların yer aldığı bölümlere bakıldığında ise, *Neler Öğrendik* ve *Sıra Sizde* bölümleri öne çıkmaktadır. *Neler Öğrendik* bölümünde boşluk doldurma soruları ve eşleştirme soruları bulunmaktadır. Bu bölümde öğrenciden, pek aşına olmadığı bir durum hakkında bilimsel bilgilerini kullanması ve uygun yorumları yapması beklenmektedir. *Sıra Sizde* bölümü ise, genel olarak etkinlik ve uygulama sorularına yer vermektedir. 7. sınıf kitabında yer alan *Bölüm İçi Sorular* hem alt düzey hem de üst düzey sorular içermektedir. Bu bölümdeki sorular, konu anlatımının yapıldığı metin içerisinde ayrı bölümler olarak yer almakta ve genellikle açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Son olarak, 8. sınıf kitabında ise, hemen her bölümde her düzeyde soru bulunmakta; *Sıra Sizde* bölümünde, öğrencilerden bir icat tasarımları, tasarımlarının mühendislik aşamalarını anlatmaları ve çizim yapmaları ve *Etkinlikler* bölümünde ise, öğrencilerden deneyler yapmaları beklenmektedir. Bu kitapta yer alan *Kendimizi Değerlendirelim* bölümü ise, yine deneylerin tasarlandığı, açık uçlu soruların yer aldığı; boşluk doldurma, grafik çizimi gibi öğrencileri etkin kılan sorulara yer verilen bir bölümdür. Görüldüğü gibi, fen bilimleri ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorular öğrencilerin karşısına farklı biçimlerde çıkmaktadır. Bu araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin düşünmesini, üretmesini, tasarlamasını ve uygulamasını gerektiren soruların daha üst düzeylerde olduğunu göstermektedir. Ancak bu soruların sayısı yeterli düzeyde değildir. Öyle ki, tüm sınıf düzeylerinde en fazla soru *Ünite Değerlendirme* bölümünde yer almaktadır ve bu bölümdeki soruların çoğunluğunu çoktan seçmeli sorular, bir kısmını ise açık uçlu sorulardan oluşturmaktadır. Bahsi geçen çoktan seçmeli soruların neredeyse tamamına yakını 2. düzeydedir. Bu noktada, ders kitaplarında, üst düzey soruları içeren bölümlere daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ancak, PISA soruları incelendiğinde, çoktan seçmeli ve doğru/yanlış sorularıyla da üst düzey becerilerin ölçülebileceği açıkça görülmektedir. Öyle ki, kitaplardaki sorulara bakarak üst düzey soruları inceleyen bir kişi, sadece açık uçlu ya da boşluk doldurmalı sorularda üst düzeylere ulaşılabilceği gibi yanlış bir algıya kapılabilir. Fakat üst düzey performans becerilerine her türlü soru tipiyle ulaşmak mümkündür. Nitekim PISA sorularında, sunulan bir olaya ilişkin öğrencilerden mevcut sorunu belirlemeleri, sonuç çıkarmaları, olayı bilimsel olarak açıklamaları veya bilimsel kanıtlar sunmaları doğru-yanlış veya çoktan seçmeli sorularla istenebilmektedir (URL-1).

Araştırmada incelenen 5. sınıf ders kitabında yer alan bir diğer bölüm de *Çıkmış Sorular* bölümüdür. Bu bölümdeki sorular, Türkiye genelinde yapılan ortak sınav sorularından oluşmaktadır ve elde edilen veriler bu soruların da ilk üç yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Kitaptaki sorular her ne kadar Türkiye genelinde yapılan tüm sınav sorularını içermese de mevcut soruların da ilk üç düzeyden gelmiş olması, diğer bölümlerden elde edilen sonuçlar ve Türkiye'nin PISA başarısı ile tutarlılık göstermektedir. Bu noktada, kitapta yer alan soruların yanında, öğrencilerin katıldıkları ulusal düzeydeki sınavlarda da çoğunlukla alt düzeylerdeki sorularla karşılaştıkları; bu sınavlarda da üst düzey sorulara yer verilmediği düşünülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme sorularının incelendiği çalışmalara uluslararası düzeyde rastlanmamakla birlikte, Türkiye'de yapılan benzer çalışmalarda bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Benzer (2019) araştırmasında Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve soruların genel olarak *Okuma Becerileri* için tanımlanan 1b, 1a ve 2. düzeye ait olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Şaban (2019) matematik ders kitaplarını ele almış ve incelenen soruların büyük bir çoğunluğunun 1. ve 2. düzeyde olduğunu, buna karşın 5. ve 6. düzeye ait herhangi bir soruya rastlanmadığını belirtmiştir. Matematik ders kitabının incelendiği bir başka araştırmanın (Yıldırım, 2019) bulguları da 4, 5 ve 6. düzeye uygun herhangi bir soruya rastlanmadığını ifade etmektedir. Sekizinci sınıf fen bilgisi ders kitabını inceleyen Genç (2020) ise, bölüm sonu ve ünite sonu değerlendirme sorularını ele almış; kitapta 4. düzeye kadar sorular ve etkinlikler bulunduğunu, ancak, 5 ve 6. düzeye ait neredeyse hiç soru bulunmadığını rapor etmiştir. Ders kitaplarının incelendiği bu araştırma bulgularının benzerliği dikkat çekicidir. Her biri ayrı alanlarda yapılan bu incelemelerin tutarlılık gösteren bulguları, ders kitaplarındaki soruların ciddiyetle ele alınmasına ilişkin gerekliliğe işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın da bulgularıyla birlikte, kitaplarda yer alan soruların PISA yeterlik düzeyi dağılımlarının eşit veya birbirine yakın olmadığı ve üst düzey davranışlara yönelik soruların yetersiz kaldığı söylenebilir. Soruların çoğunluğunun, asgari performans olarak kabul edilen düzeylerin en alt seviyesinde oluşu, öğrencilerin daha çok bu sorularla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu durumda da soruların yığıldığı bu düzey, PISA sınavlarındaki öğrenci başarılarımız olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz ki, PISA ve benzeri uluslararası sınavlardaki başarılarımızı etkileyen ve raporlarla da ortaya konulan pek çok faktör bulunmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyinden öğrencilerin sahip oldukları imkânlara, devam edilen okul türünden yaşanan bölgeye veya cinsiyete kadar pek çok değişkenin etkili olduğu öğrenci başarısında, öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştıkları soruların da etkili olduğu fark edilmeli ve bu kitaplarda öğrenciler daha üst düzey sorularla karşılaşma fırsatı bulmalıdır. Üst düzey sorular, ezberden ziyade, bilimsel bilgiyi kullanarak hem soyut düşünebilmeyi hem de karşılaşılan problemlere farklı bakış açıları getirerek çözüm önerileri sunabilmeyi gerektirmektedir. Öğrenciler böylece düşünmeye sevk edilmekte ve yorum yapabilmektedirler. Bu noktada, bu tür soruların sadece sınavlardaki başarıyı yükseltmeyeceği, aynı zamanda, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık, problem çözme gibi öğretim programlarıyla da hedeflenen fen okuryazarlığı ve yaşam becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, birtakım önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, ders kitaplarında üst düzey olarak kabul edilen 5. ve 6. düzeye ait yeterli sayıda soruya rastlanılmadığından, yeni basılacak ders kitaplarında üst düzey sorulara daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede PISA başarısında da artış olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, sorular öğrenme alanları bakımından incelendiğinde, *Fiziksel Olaylar* ünitelerinin her sınıf seviyesinde en çok konuyu ve dolayısıyla en fazla sayıda soruya sahip olduğu görülmüştür. Ancak bu öğrenme alanında üst düzey davranışlara hitap eden soruların oranı oldukça düşüktür. Bu nedenle, bu alandaki sorulara mühendislik çalışmaları gibi yönergeleri olan soruların ya da öğrenciyi düşünmeye, üretmeye, çözüm bulmaya yönelten ve bunu da üst düzey davranışlar çerçevesinde yapabilmeyi gerektiren soruların dâhil edilmesi önerilmektedir. Üst düzey beceri gerektirecek sorular için ayrılacak süre önemlidir. Zamanla yarışma çabası içerisinde olan öğrenciler yeterli yorum ve düşünme becerisine ulaşamamaktadır. Bu noktada, bu soruların çözümü veya

uygulaması için yeterli süre de ayrılmalıdır. Bu amaçla,  ğretim programının içeriği ve konuların yoğunluğu üzerinde çalışmalar yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin üst düzey olan sorularla karşılaşma ve onlara yoğunlaşma ihtimali değişebilir. Beşinci sınıf kitabında yer alan *ıkmış Sorular* bölümünde üst düzey davranışlar içeren soruya rastlanmamıştır. Liselere giriş sınavında sorulan bu sorular, 8. sınıf  ğrencilerinin liseye hazırlıkları esnasında yoğunlukla üzerinde çalıştıkları sorulardır. Bu hazırlık dönemlerinde hemen her Şeyden daha fazla bu sorularla meşgul olunmaktadır. Bu noktada, bu sınavlarda sorulan soruların incelenmesine yönelik çalışmalar yapılması ve bu sınavlarda üst düzey yeterlikler doğrultusunda sorular sorulması önerilmektedir. Bu araştırmada, ders kitaplarında yer alan sorular incelenmiştir ancak öğrencilerin öğrenim sırasında veya sınavlara hazırlanırken farklı kaynaklardan da yararlandıkları bilinmektedir. İleriki çalışmalarda, bu kaynaklardan yüksek satış sayısına sahip olanlar belirlenebilir ve oradaki soruların yeterlik düzeyleri incelenebilir. Bilindiği gibi,  ğretim yöntemlerinden sınama durumlarının hazırlanmasına, pek çok öğrenim etkinliğinde  ğretim programları rehber niteliğindedir. Bu noktada,  ğretim programlarındaki  lme-değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte kazanımlar, üst performans düzeyinde soruların hazırlanabilirliği yönünden irdelenebilir.

Kaynakça / Reference

- Akdemir, E. & Çetin Atasoy, D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.
- Akter, S., Arslan, H. B. & Şimşek, Z. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Ada Matbaacılık.
- Alegre, M.À. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433-461. <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>
- Anagnostopoulou, K., Hatzinikita, V., & Christidou, V. (2012). PISA and biology school textbooks: The role of visual material. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1839-1845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.389>
- Anıl, D. (2009). Türkiye'deki uluslararası öğrenci başarısı (PISA) programında fen öğrencilerinin fen başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 87-98.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'da Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 89-99.
- Bacanak, A. & Mert, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: Fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 209-228.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Bybee, R. & McCrae, B. (2011). Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, 33(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>
- Çeçen, Y. (2015). *Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* [Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Ekici, S. & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Erbaş, K. C. (2005). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programında (PISA) Türkiye'de fen okuryazarlığını etkileyen faktörler* [Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Genç, M. N. (2020). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ölçme değerlendirme etkinliklerinin uluslararası öğrenci değerlendirme programının fen okuryazarlık yeterlik düzeyine göre incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökdemir, H. (2020). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının PISA fen okuryazarlığı yeterliklerinin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Günay, D. (2002). Sanayi ve sanayi tarihi. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, 31(2002), 8-14.
- Hatzinikita, V., Dimopoulos, K. & Christidou, V. (2008). PISA test items and school textbooks related to science: A textual comparison. *Science Education*, 92(4), 664-687. <https://doi.org/10.1002/sce.20256>
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G)
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye eğitim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Karabay, E., Yıldırım, A. & Güler, G. (2015). Yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modeller ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 137-151.
- Karasu, U. (2019). *Fen okuryazarlığını etkileyen bazı sosyal değişkenlerin PISA verilerine göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Liu, Y. & Khine, M. S. (2016). Content analysis of the diagrammatic representations of primary science textbooks. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education*, 12(8), 1937-1951.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi  ğretim programı*. MEB Yayinevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). PISA 2006 projesi ulusal nihai raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Fen bilimleri dersi  ğretim programı*. MEB Yayinevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). PISA 2012 ulusal nihai raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). PISA 2015 ulusal raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi  ğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB EARGED] (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB EARGED] (2019). PISA 2018 Türkiye  n raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
-  zkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman incelemesi yöntemi*. (4.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Q'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. SAGE Publications.
- Simpson, D. Y., Beatty, A. E., & Allen, C. (2021). Teaching between the Lines: Representation in science textbooks. *Trends in Ecology & Evolution*, 36(1), 4-8.
- şaban, H.İ. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterli düzeylerine göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe  niversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türk, O. (2018). *Ortaöğretim fizik ders kitaplarındaki  lme ve değerlendirme etkinliklerinin PISA sınavı ile karşılaştırılması*. [Doktora Tezi, Gazi  niversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- URL-1, <https://www.oecd.org/pisa/38709385.pdf>. 18.04.2022.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houg, R. T. (2003). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. *British Journal of Educational Studies* 51(4), 437-438.
- Yancı, M. V. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Yaşar, A., şahan, G. & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 394-403.
- Yaylak, E. (2021). Analysis of thinking skills targeted for development by activities in life science textbooks. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 390-412. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2021.02.005>
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2019). 5-8. *Sınıf matematik ders kitaplarının PISA değerışim ve ilişkiler  leğine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın  niversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, F. (2020). *PISA 2015 Türkiye verilerine göre fen okuryazarlığı alanında uç değerde yüksek başarı gösteren öğrencilerin özelliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz  niversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The aim of this research was to examine the assessment and evaluation tasks/questions in 5-8 grade science textbooks according to the scientific literacy proficiency levels defined in Program for International Student Assessment (PISA). The possible variation of the proficiency levels with respect to the grades and the subject areas defined in the curriculum, that is Living things and Life, Matter and Change, Physical Events and the Earth and the Universe, were also examined.

PISA is a project of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). It is a kind of policy guide for countries in shaping learning in or outside the school environment and the evaluation of learning outcomes. In addition, with the participation of more than 70 countries, it provides an opportunity for international comparison, and it creates a broad scope and provides the opportunity to monitor whether the nations reach their goals or not, since it is carried out at regular intervals. With this exam, each country can see and analyze both its own success and its position relative to success among other countries.

In PISA, six levels of proficiency for scientific literacy are defined. While level 1 is considered as Low Performance, levels 2, 3 and 4 are considered as Baseline Performance, and levels 5 and 6 are considered as High Performance. When the proficiency levels obtained in 2006 and 2015 (when scientific literacy is basically investigated) are examined, it is observed that nearly half of the students in Turkey were at the low performance level, and the number of students at high performance level was quite limited. In the nine-year period between the two applications, a partial decrease has been observed in the ratio of students at lower and higher performance levels, while a slight increase has been observed in the minimum performance level. The results also showed that Turkey lags behind many countries in terms of science literacy. It is interesting that despite the various activities carried out by the Ministry of Education, these results were achieved. At this point, along with many other possible factors, the idea that there may be a difference between the questions students encounter in the PISA exam and the questions they encounter in the textbooks emerges. The questions that students encounter in the PISA exam are prepared at various levels of proficiency. These proficiency levels cover the lower levels, where basic skills are measured, and the higher levels, which include advanced reasoning, using inferences against new problems, and applying them in situations outside of the textbook. At this point, it is thought that it is important to examine the questions in the science textbooks in Turkey according to the aforementioned proficiency levels.

2. METHOD

The research was designed as a qualitative study and carried out via document analysis. The assessment and evaluation tasks/questions in the textbooks were examined through document analysis technique and descriptive analysis was used in the analysis of the questions. Findings were presented through frequencies and percentages, and were categorized and supported with tables and graphics. In order to ensure the reliability, the questions were examined independently by the researchers of the study, and were then compared and the consistencies were calculated. While scoring, sample questions and characteristics of the scientific literacy proficiency levels published by OECD were taken into consideration.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Within the scope of this research, a total of 1209 assessment and evaluation tasks/questions were examined according to the proficiency levels defined in PISA. The findings showed that almost 60% of the questions in the 5th, 6th and 7th grade textbooks, and slightly more than 65% of the questions in the 8th grade textbook were at level 2, indicating a baseline performance level. It was found that the number of questions at high performance levels were quite low in the textbooks at all grades. When examined in terms of subject areas, it is seen that the number of questions at high performance levels was higher in *the Earth and the*

Universe learning area in comparison to the others. It was observed that the questions in the *Physical Events* subject area, which has the highest number of questions, were generally at level 2.

Together with the findings of this study, it can be said that the PISA proficiency level distributions of the questions in the textbooks are not equal or close to each other and that the questions having higher-order thinking skills are insufficient. The fact that the majority of the questions are at the lowest level of the minimum performance level causes the students to encounter these questions more frequently. In this case, this level, where the questions are piled up, appears as Turkish students' success in PISA exams. Undoubtedly, achievement is influenced by many variables such as family-based factors, school-based factors, and student ability and/or motivation. However, students' learning and achievement is also influenced by the tasks they do at school, and a major source of these tasks is the textbooks. The tasks and questions that students encounter in textbooks, therefore, need to be high-level. High-level questions require both abstract thinking and offering solutions by bringing different perspectives to the problems encountered by using scientific knowledge rather than memorization. In this way, students are encouraged to think and make comments. At this point, it should be kept in mind that such questions will not only increase the success in exams, but also contribute to the development of science literacy and living skills such as high-level thinking skills, creativity and problem solving, which are targeted by the curriculum.

As a result of these findings, it is recommended that for better achieving in PISA and develop scientific literacy, it is necessary to include a sufficient number of high-level tasks/questions in the textbooks. It is also recommended that studies examining the curriculum and nationwide exams within the scope of scientific literacy proficiency should be conducted as further research.

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: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Fen ve Mühendislik Bilimleri Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-70561447-050.01.04-15896

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1025 – 1039. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1096803>

Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde İlkokuma ve Yazma Öğretimi Deneyimleri Experiences of Classroom Teachers' Reading and Writing Teaching in the Covid-19 Process

Kayhan Bozgün¹ 

Geliş Tarihi (Received): 01.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 09.05.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Covid-19 döneminde uzaktan eğitim yoluyla ilkökuma ve yazma öğretimine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma pandemi dönemindeki uzaktan eğitim yaşantılarını içermesi ve sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma öğretiminin uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı için olgubilim (fenomonoloji) desenindedir. Çalışma grubu ölçüt örneklem metodu kullanarak belirlenmiş 10 (6 erkek, 4 kadın) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminin çevrim içi verildikten sonra yüz yüze eğitime geçilmiş ve bu çalışmanın verileri o dönemde yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgularda sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma öğretimini uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimle vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca yüz yüze eğitimin daha fazla yararı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çevrim içi eğitimlerde karşılaştıkları en büyük sorun dikte çalışmalarında yaşanan zorluklar olmuştur. Birçok öğretmen yazma çalışmalarında öğrencilerin eksikleri olduğunu ifade etmiştir. Eğitim ve Bilişim Ağındaki okuma ve yazma içerikleri hakkında olumlu görüşler olduğu gibi olumsuz görüşler de belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden en çarpıcı bulgulardan biri aile katılımına bu tür süreçlerde daha fazla ihtiyaç duyulduğudur. Çevrim içi eğitim platformunda yaşanan en büyük sorun internetin eksilmesi olarak açıklanmıştır. Ayrıca içeriklerin ilkökul öğrencisi yaş grubuna uygun olmadığını düşünen öğretmenler de olmuştur. Karşılaştıkları sorunlarla ilgili çözüm önerilerinde öğretmenler internet altyapısının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma çevrim içi eğitimle sürdürülen ilkökuma ve yazma öğretimine sınıf öğretmenlerinin gözünden bakması ve güncel durumu özetlemesi açısından önemlidir. Sınıf öğretmenlerine olası yeni bir uzaktan eğitim süreci olması durumunda ilkökuma ve yazma öğretiminde alternatif platformlar ve internet desteği sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: ilkökuma, yazma, öğretim, sınıf öğretmenleri, pandemi

&

Abstract: This study aims to reveal the views of classroom teachers on reading and writing teaching through distance education in the Covid-19 period. The phenomenology design was used in the study because it includes distance education experiences during the pandemic period and aims to determine the views of classroom teachers about the reading and writing teaching in the distance education process. The study group consists of 10 (6 male, 4 female) classroom teachers determined using the criterion sampling method. After the online reading and writing teaching, the data of this study were collected through semi-structured interviews when face-to-face education was started. Content analysis was used to analyze the data. In the findings obtained, it was seen that primary school teachers preferred to teach reading and writing through face-to-face education instead of distance education. They also stated that face-to-face training is more beneficial. The biggest problem faced by teachers in online training has been the difficulties experienced in dictation studies. Many teachers have stated that students have deficiencies in their writing activities. There were positive as well as negative opinions about the reading and writing contents in the Education and Information Network. One of the most striking findings from the teachers' views is that there is a greater need for family involvement in such processes. The biggest problem experienced in the online education platform was explained as the lack of internet. There were also teachers who thought that the contents were not suitable for the primary school student age group. In their suggestions for solutions to the problems they encountered, teachers stated that the internet infrastructure should be strengthened. As a result, this study is important in terms of looking at primary reading and writing teaching through online education from the perspective of classroom teachers and summarizing the current situation. In case of a possible distance education process, primary school teachers should be provided with alternative platforms and internet support in primary reading and writing teaching.

Keywords: primary reading, writing, teaching, classroom teachers, pandemic

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Kayhan Bozgün, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kayhanbozgun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

Atıf/Cite as: Bozgün, K. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde İlkokuma ve Yazma Öğretimi Deneyimleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3),1025-1039. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1096803>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

Çin’de 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlayan ve diğer ülkelere de yayıldığı düşünülen koronavirüs (Covid-19) salgını pandemi ilan edilmesine neden olmuştur. 2020 yılının 11 Mart’ında dünya genelinde yayılmaya başlandığı bildirilmiş ve ülkeleri hızlı önlemler almak durumunda bırakmıştır (WHO, 2020). Bu önlemlerden biri de eğitimde olmuştur. Kapanan birçok kurum gibi formal eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği eğitim kurumları 14 Mart’ta kapanmak zorunda kalmıştır (Erkuç, 2020; Ferah Özcan & Saydam, 2021; Özalkan, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı okullara kayıtlı yaklaşık 5.3 milyon ilkokul öğrencisi de bu süreçle birlikte çevrim içi eğitimler yoluyla öğrenime devam etmiştir (MEB, 2020). MEB’in FATİH projesi ile hayata geçirdiği altyapılardan biri olan Eğitim ve Bilim Ağı yani kısaca EBA olarak bilinen eğitim platformu sayesinde öğretmenler derslerini pandemi sürecinde bu kanaldan yürütebilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin başarıya ulaşmasındaki önemli etken öğretmen ve öğrencilerin gerekli koşullara sahip olmaları ve çevrim içi eğitim tutumlarının olumlu olmasıdır (De Souza vd., 2020).

İlköğretimde birinci kademe diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında ayrı bir öneme sahiptir. Okuma ve yazma becerisinin temellerinin atıldığı bu dönemin verimli geçmesi, öğrencinin eğitim süreci boyunca okuma ve yazmaya olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Ogano, 2012; Strickland ve Riley-Ayers, 2006; Şahin, 2010). Özellikle birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerinin tüm kazanımları sağlayarak öğrenilmiş olması gerekmektedir. Bu dönemin belli bir olgunluk ve hazırbulunuşluğu da gerektirdiği göz önünde bulundurulması gereken bir niteliktir. Çünkü öğretmenler okul olgunluğu yetersiz olan çocukların okuma ve yazma öğrenimi sürecinde problem yaşadıklarını belirterek önemini ortaya koymaktadır (Kutluca-Canbulat & Yıldızbaş, 2014). Sınıf öğretmenin bu süreçteki rolü yadsınamayacak kadar büyüktür (Aktürk & Taş, 2011; Şahin, 2010). Okuryazarlığın gelişimi ilkokuma ve yazma öğretimi ile başlamaktadır. Bu süreçte okuma ve yazma becerilerinin kazanımı çok önemlidir (Akyol, 2020). İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler ve öğretmenleri için okuma ve yazmanın temelini atıldığı bu dönemde dikte çalışmaları, çizgi çalışmaları ve yazı yazma uygulamaları sıklıkla kullanılmaktadır. Sınıf öğretmenleri pandemi sürecinde özellikle ilkokuma ve yazma öğretiminde zorlanmışlardır (Ferah Özcan & Saydam, 2021). Uzaktan eğitimle sınıf öğretmenleri öğrencilerinin çalışmalarını sınırlı takip edebilmiş, etkileşimleri azalmış (Erbaş, 2021) ve bazen teorik bilgilerin aktarıldığı bir süreç gibi yürütülmesine neden olmuştur.

İlkokuma ve yazma öğretimi doğası gereği uygulamalı bir ders olmalıdır. İlkokuma ve yazma ilkokulda başlayıp yaşam boyu süregelen ve öğretimin temelini oluşumunda rol oynayan bir gelişim alanıdır. Sadece Türkçe dersi için değil; diğer derslerdeki akademik başarı için de okuma ve yazma öğrenimi gereklidir (Erbaşan & Erbaşan, 2020; Güneş vd., 2016; Şahin, 2010). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki yeterlikleri ve verimli olmasını sağlamaları öğrencilerinin diğer derslerdeki başarılarını da olumlu etkileyebilecektir (Güneş vd., 2016). Öğrenciler akranları ile etkileşimde buldukları sınıf ortamında ilkokuma ve yazma öğrenimlerine bağlı olarak harfleri keşfetmeye başlar, çizgi çalışmaları yaparak motor kaslarını geliştirmeye çalışır. Ancak çevrim içi eğitim platformlarında ders sürelerinin sınırlı olması ve öğretmenin yüz yüze eğitimde olduğu gibi geri bildirimde

bulunamaması, yanlışların tamamını giderebilmesi her zaman mümkün olmamaktadır (Kargın & Karataş, 2021). Erbaş (2021) öğretmen-öğrenci arasında bu süreçte etkileşimin azalmasının öğretimin verimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Alanyazında ilkokuma ve yazma ile ilgili yapılmış çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerine yer verilmiştir (Atik & Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Ferah Özcan & Saydam, 2021; Kargın & Karataş, 2021; Sağırılı, 2021). Bu çalışmaların ortak özelliği ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olmalarıdır. Mevcut araştırma ise çevrim içi eğitimde kullanılan EBA eğitim platformu bağlamında bir önceki sınıf düzeyinde verdikleri acil uzaktan ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri ile ilgili ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alma gerekçesiyle hazırlanmıştır. Araştırmada “sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemindeki ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri nasıldır?” problemine yanıt aranmıştır. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla verdikleri ilkokuma ve yazma öğretimi hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada yer alan alt amaçlar aşağıdaki gibidir.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin EBA platformunda yer alan okuma-yazma içerikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin EBA üzerinden vermiş oldukları okuma ve yazma öğretimi yaşantıları nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin olası bir kapanma durumunda EBA platformu ve benzeri uygulamalara yönelik önerileri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminin uzaktan veya yüz yüze eğitim yoluyla verilmesindeki farklılıklara yönelik görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırma sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitimle verdikleri ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri ile ilgili görüşlerini içermektedir. Çalışmanın temel bir ders niteliğinde olan ilkokuma ve yazma öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, deneyimler, öğretmenlerin süreçteki olumlu-olumsuz deneyimleri ele alınarak bu dersin verilmesinde sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ele alması yönünden önemlidir. Alanyazına Covid-19 süreci sonrasında başlayan yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimle verilen ilkokuma ve yazma öğretimi dersindeki farklı deneyimleri sunması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, pandemi döneminde ilkokuma ve yazma öğretimini ilk defa uzaktan eğitimle veren sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomonoloji) araştırması deseni kullanılmıştır. Olgubilim bireyin farkında olduğu ancak hakkında derin ve detaylı bilgiye sahip olmadığı olguların araştırılmasına olanak vermektedir. Yaşanılan çevredeki olaylar, yaşantılar, algılar, durumlar ve yönelimler gibi farklı türlerde olgular ile karşılaşılabilir (Cohen vd., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenoloji çalışmaları temelinde iki soruyu yanıt aramayı amaçlamaktadır. Olgu ile ilgili yaşadığınız deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerinizin meydana geldiği bağlam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan ilkokuma ve yazma öğretimindeki yaşantılarının betimlenmesi amaçlandığı için bu tasarım tercih edilmiştir. Araştırma pandemi dönemindeki uzaktan eğitim yaşantılarını içermesi ve sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminin uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı için olgubilim (fenomonoloji) desenindedir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Pandeminin devam ettiği ve yüz yüze eğitim yerine çevrim içi eğitimlerin verildiği 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde okuma ve yazma öğretimini uzaktan eğitim yoluyla veren 10 sınıf öğretmeni bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem ile çalışma grubu katılımcıları belirlenmiştir. Kullanılan ölçüt, katılımcının güncel olarak 2.sınıf öğretmeni olması ve çevrim içi eğitimle ilkokuma ve yazma öğretimini vermiş olmasıdır. Katılımcılar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Katılımcıların cinsiyetlerine ve mesleki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Erkek	✓	✓			✓	✓		✓	✓	
Kadın			✓	✓			✓			✓
Mesleki deneyim	12 yıl	17 yıl	11 yıl	14 yıl	20 yıl	18 yıl	28 yıl	18 yıl	16 yıl	22 yıl

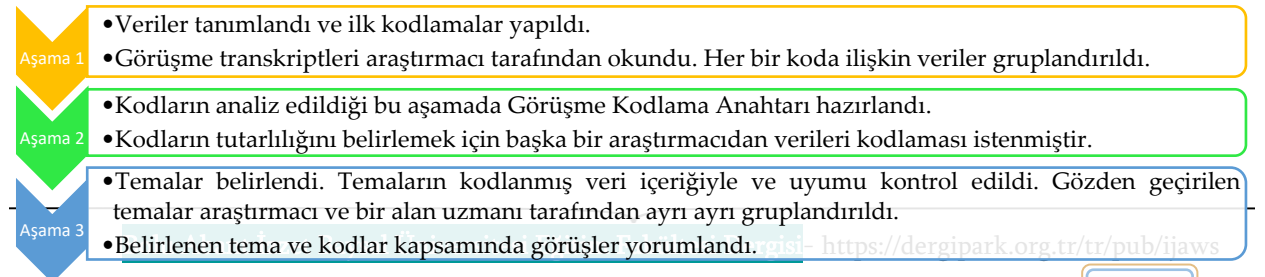
Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinden 6’sı erkek; 4’ü kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 11-28 yıl aralığında değişkenlik gösterebilmektedir. Katılımcılar veri analizlerinde Ö1, Ö2..., Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun onayı doğrultusunda toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin yedi soru içermektedir. Başlangıçta sekiz sorudan oluşan formun, çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmesi için sınıf öğretmenliği ve çevrim içi eğitim alanında çalışan farklı üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların belirttikleri görüşler arasında dilin daha akıcı ve sade olması, benzerlik taşıyan bir sorunun taslak formdan çıkarılması örnek olarak verilebilir. İlgili görüşler sonucunda sorular gözden geçirilmiş ve yedi soruluk görüşme formu uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasını takiben sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olup, öğretmen adaylarına her görüşmeden önce bu konuda bilgi verilmiştir. Görüşme süreleri en az 30 dakika olurken; en fazla yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerini açıklayacak herhangi bir bilgiye çalışma içerisinde yer verilmemiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yaklaşımıyla, sınıf öğretmenlerinden görüşme yoluyla alınan verilere dayanarak birbirine benzeyen veriler belirli temalara göre yorumlanmıştır. Veriler anlaşılır olacak şekilde sistemli olarak düzenlenmiştir. Nitel veriler, derinlemesine görüşmeler yoluyla veya gözlemlerden önemli bölümler alınarak analiz edilir. İçerik analizi verilerden yola çıkılarak bir durumun ya da olgunun niçin, nasıl oluştuğunu özetleme, sınıflandırma, yorumlama imkânı sağlar (Cohen vd., 2018). Böylelikle veri azaltma gibi yöntemlerle anlamlı ve tutarlı veriler elde edilir. Veri analizi için Excel programına aktarılan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, sonrasında kodlar oluşturulmuş, belirlenen kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Kodlar ve temalar gözden geçirilerek tablolaştırıldıktan sonra veriler yorumlanır hale getirilmiştir. Veri analiz aşamaları Şekil 1’de görülmektedir.



2.5. İnanırcılık

İnanırcılık nitel araştırmalarda verilerin yorumlanması için uygun ve belirlenen kodların uygun olarak değerlendirildiği bir aşamadır (Miles vd., 2018). İnanırcılığı sağlamak için sınıf öğretmenlerinin görüşme transkriptlerine ilişkin katılımcı onayları alınmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu kod ve temalar uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ilkokuma ve yazma öğretimi dersini uzaktan eğitim yoluyla haftalık düzenli olarak veren sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Görüşmedeki ifadelerinden bir kısmı bulguları destekleyici veriler olarak alıntılar şeklinde bulgular kısmında yer almıştır. Kimlikleri teyit edilmiş ve bilinen kişilerin (sınıf öğretmenleri) araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

2.6. 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: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 45483

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiş bilgiler yer almaktadır. Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin doğrudan alıntılarını da içermektedir. Aşağıdaki tablolar sınıf öğretmenlerinin yanıtlarından elde edilen tema ve kodlar kullanılarak sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerine görüşmede öncelikle “İlkokuma ve yazma öğretiminin yüz yüze ya da çevrim içi olarak gerçekleştirilmesindeki farklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çevrim içi ve Yüz yüze Eğitim Farkları

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Farklılıklar	Çevrim içi eğitim										
	Pasif kalma		✓								
	Yazı çalışmalarında eksiklik					✓					
	İlkokula uygun değil							✓		✓	
	Yüz yüze eğitim										
	Daha sosyal ve aktif olma		✓					✓			✓
	İşbirlikli çalışma		✓								
	Daha etkili			✓	✓			✓	✓		✓
	Çocuğa daha kolay erişim				✓						

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde çevrim içi ve yüz yüze eğitimi karşılaştırmalarına yönelik bulgular yer almıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu yüz yüze eğitimi daha etkili bulmaktadır. Ö4 bu konuda “Yüz yüze eğitimde duygular daha iyi aktarılır. Önlemler alınabilir. Çocuğa erişmek daha kolaydır. İstendik davranışları kazandırmak daha kolay olduğundan daha etkilidir.” açıklamasını yapmıştır. Öğretmenler ayrıca yüz yüze eğitimde çocuğun sosyal, aktif ve işbirlikli çalışmaya yatkın olduğunu aktarmışlardır. Çevrim içi eğitimle ilgili farklarda Ö2 “Çocuk bu süreçte daha

pasif kaldı” yorumunu yapmıştır. Ö5 ise çevrim içi eğitimdeki yazı çalışmalarında öğrencinin yanlış öğrenmeler yaptığını ifade ederek önemli bir soruna işaret etmiştir. “Pandemi sürecinde uzaktan ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusundan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan Öğretim Deneyimleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Deneyimler	Normal öğretimle aynı	✓				✓	✓				
	Dikkat ve motivasyon eksikliği								✓		
	Dikte çalışmalarında zorluk			✓	✓			✓		✓	
	Verimsizlik							✓			✓
	Sosyalleşme eksikliği		✓								

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri ele alınmıştır. Öğretmenler genel olarak (Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö9) pandemi sürecindeki ilkokuma ve yazma öğretiminde dikte çalışmalarında zorluk yaşandığını belirtmişlerdir. Ö4 görüşünü “Yazı düzenlerini kontrol edemedik.” şeklinde paylaşmıştır. Öğretmenlerden bazıları (Ö1, Ö5 ve Ö6) uzaktan öğretimle normal öğretimin aynı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö5 bununla ilgili “Uzaktan eğitimin düşündüğüm kadar zor olmadığını gördüm, normal öğretimle aynı süreci yaşadım.” görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerden bazıları sürecin verimsiz geçtiğini ifade etmişlerdir. Dikkat ve motivasyonda eksiklik yaşandığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte sosyalleşemedikleri paylaşılmıştır. “Pandemi süreci sonrasındaki yüz yüze ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusundan elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan Öğretim Sonrası Deneyimleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Süreç sonrası deneyimler	Uzaktan eğitimde eksikler			✓						✓	✓
	Eksikleri giderme	✓			✓		✓	✓			
	Dikkat dağınıklığı		✓								
	Adapte olma süreci		✓								
	Velilerin işbirliği					✓	✓		✓		

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin pandemi süreci sonunda yüz yüze ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri bulgularına yer verilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak üstünde durdukları nokta uzaktan eğitimde eksikliklerin olduğu ve yaşandığıdır. Ö3 bununla ilgili “Uzaktan eğitimden sonra yüz yüze eğitimin ne kadar değerli olduğu daha iyi anlaşıldı. Evde ekran başında olmak yetersiz öğrenmeye neden oldu.” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca öğretmenler yüz yüze eğitime başladıklarında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde eksik kaldığı noktaları tamamlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö4 bu konuda “Öğrencilerin dikte ve çizgi çalışmalarında eksik kaldığı yerleri tamamladık.” yorumunu yapmıştır. Öğretmenlerden bazıları velilerin uzaktan eğitim sürecinde işbirliği yapmalarının öğretimde eksiklerin yaşanmamasını sağladığını belirtmiştir. Yüz yüze eğitime başlayan öğrencilerde dikkat dağınıklığı ve adapte olma sorunu yaşayan öğrenciler olduğu da belirtilmiştir. “EBA çevrim içi eğitim platformunda sunulan okuma-yazma içerikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusundan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

EBA’da Okuma ve Yazma İçerikleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
------	--------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

EBA içerikleri	Seviyelerine uygun, yeterli		✓	✓		✓				✓
	Seviyelerine uygun değil		✓					✓		
	Yararlı	✓				✓				
	Yazmada sorunlar	✓		✓		✓	✓		✓	✓
	Zenginleştirilmeli							✓	✓	

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA çevrim içi eğitim platformundaki okuma ve yazma öğretimi içerikleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen tema ve kodları yer almaktadır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin çoğunluğu platformun öğretim için yeterli ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. Ö10 bu konudaki görüşünü "EBA içerikleri bence yeterli. O kadar kısa ve acil süreçte birçok etkinliğin hazırlanması başarılı." olarak açıklamıştır. Öğretmenlerin bazıları içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı öğretmenler içerikleri yararlı bulurken, bazı öğretmenler de seviyelerine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bununla ilgili bazı örnek görüşler şöyledir: "Sınıf seviyemin altında buldum, içerikleri." ve "İçeriklerin ve uygulamaların zenginleştirilmesi gerekir." şeklindedir. "EBA platformu üzerinden gerçekleştirdiğiniz okuma ve yazma öğretimi sırasında yaşadığınız sorunlar oldu mu?" sorusundan elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

EBA'da Yaşanan Sorunlar

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Sorunlar	Bağlantı kopukluğu	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
	Sistem yoğunluğu		✓						✓		✓
	Aile tutumu		✓	✓							
	Ders saatinin çokluğu		✓								
	Kazanımlarda eksiklikler				✓						✓
	Motivasyon kaybı			✓	✓						
	İnterneti olmayanlar							✓		✓	

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA çevrim içi eğitim platformundaki okuma ve yazma öğretimi sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin o süreçte en çok bağlantı kopması ve internet çekmemesi sorununu yaşadığı belirlenmiştir. Bununla ilgili Ö1 "Zamanla çözülsün de bağlantı sorununu çok yaşadık." ifadelerini kullanmıştır. Ö2 ise bu konuda "Özellikle yağmurlu havalarda internet çekmedi. Evde eşim, ben ve çocuğum canlı ders yaparken yoğunluktan EBA bağlantısı birçok kez kesildi." yorumunu yapmıştır. Bazı öğretmenler aile tutumunun süreçte olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö2 bununla ilgili "Öğrencime sorduğum sorulara veli çaktırmadan yardım ediyordu." şeklinde görüş belirtmiştir. Ö3 ise "En çok ihtiyaç duyulan öyle bir zamanda aileler öğrencilere destek olabilirdi." görüşünde bulunmuştur. Bunun dışında bazı kazanımların verilemediği, öğrencilerde isteksizlik olduğu, bazı öğrencilerin ne bilgisayar ne de interneti olmadığı yorumları yapılmıştır. "Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusundan elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Öneriler

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Öneriler	İnternet güçlendirmesi		✓						✓	✓	
	Ders saatlerini azaltma		✓								
	Öğrencilere uzman desteği		✓								
	Zoom, Youtube vb. platformlar				✓		✓				
	Ücretsiz internet, tablet						✓			✓	
	Seviyelere göre içeriklerin kontrol edilmesi								✓		
	Deneyimli öğretmenlerden yararlanma							✓			

Tablo 7 sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA çevrim içi eğitim platformundaki okuma ve yazma öğretimi sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin önerileri ile ilgili bulguları göstermektedir. Öğretmenlerden bazılarının herhangi bir görüş belirtmedikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin alternatif platformların kullanılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu programlara örnek olarak Zoom ve Youtube'u vermişlerdir. İnterneti ya da tableti olmayan öğrencilere de destek verilmesi gerektiği paylaşılmıştır. Ö7 platformdaki içeriklerin kontrol edilmesini ve deneyimli öğretmenlerden bu konuda yardım alınmasını önermiştir. Bununla ilgili "Seviye gruplarına hitap edecek şekilde gözden geçirilmeli. Deneyimli öğretmenlerden yardım alınabilir." görüşünü paylaşmıştır. Ö2 birçok soruna işaret etmiştir. İnternetin güçlendirilmesini, ders saatlerinin 6 saatten 4 saate düşürülmesini ve öğrencilere platformla ilgili uzman desteği verilmesi gerektiğini önermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma Covid-19 pandemi sürecinde ilkokuma ve yazma öğretimi dersini uzaktan eğitim yoluyla veren sınıf öğretmenlerinin süreç hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada pandemi döneminde birinci sınıf olup; aynı öğrencilerle ikinci sınıfa başlayan ikinci sınıf öğretmenleri yer almıştır. Veriler yüz yüze eğitimin yeniden başlamasıyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler bağlamında ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak çevrim içi eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve yüz yüze eğitimin çocuğa olumlu katkılarının olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Özellikle çocuğun okulda akranları ile zaman geçirmesine vurgu yaparak sosyalleşmesi ile ilgili görüş bildirmişlerdir. İlkokul dönemi öğrencileri yaşlarının sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine uygun bir şekilde arkadaşlarına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi çocukların pandemi döneminde dersleri çevrim içi takip etmesinin bu yönde sakıncaları olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda Şahin (2010) ilkokuma ve yazma öğretiminin yüz yüze eğitim yoluyla uygulamalarla zenginleştirilmiş şekilde verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Demirtaş'ın (2008) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ilkokuma ve yazma öğretiminin uygulamalı etkinliklerle sürdürülmesi gerektiğini ifade etmesi yüz yüze eğitimin öğretimdeki olumlu rolüne işaret etmektedir.

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimle öğretimde en fazla dikte çalışmalarında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Dikte çalışmaları uygulamalı bir etkinliktir. Öğretmenin çocuğa erişiminin kısıtlı olduğu çevrim içi eğitimde dikte çalışmalarını yaptırmak ve kontrol etmek zorlaşmaktadır. Öğretmenler bu sürecin verimsiz geçtiğini vurgulayarak, öğrencilerin dikkat ve motivasyon kaybı yaşadığını ifade etmiştir. Belirtilen bu verimsizliğe uygulama eksikliği ve dikte çalışmalarının başarıya ulaşmaması yol açmış olabilir. Aytan'ın (2017) ilkokuma ve yazma öğretimi kapsamında farklı materyallerin kullanıldığı uygulamalı etkinlikler yapılması gerektiğini ifade etmesi dikte çalışmalarının uygulamalı bir şekilde yapılmasının önemini göstergesidir. Başka çalışmalarda dikte çalışmalarının, kalem tutmanın ve seslerin öğretiminde elektronik ortamda sorunlar oluşturabildiği ifade edilmiştir (Ferah Özcan & Saydam, 2021; Kargın & Karataş, 2021). Bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimle normal öğretim süreci arasında bir fark görememeleri araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan biridir. Bu öğretmenlerin çevrim içi eğitime hızlı uyum sağladıklarını belirtmeleri böyle düşünmelerini sağlamış olabilir. Değirmenci Gündoğmuş (2018) da ilkokuma ve yazma öğretimi öz yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının daha istekli olduklarını belirtmesi bu sonuçla örtüşmektedir. De Souza vd. (2020) bu sürecin verimli geçmesini öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik olumlu tutumlarına bağlamaktadır.

Uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma ve yazma öğretimi süreci bittikten sonra öğrenciler ikinci sınıfa başladıklarında öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki eksikleri (bazı kazanımların verilememesi) gidermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Birçok öğretmenin uzaktan öğretimde sorunlar yaşadığını belirtmesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Velilerin işbirliği olduğunda sürecin daha az zararlı atlatıldığı sonucuna

varılmıştır. Öğretmenler velilerin sürece destek olduklarında eksikliklerin azaldığını vurgulamaları, eğitim ve öğretimde aile-öğrenci-öğretmen katılımının önemini göstermektedir. Duban ve Şen'in (2020) çalışmasında pandemi sürecinde velilerin öğrenci ve öğretmene destek olması gerektiğinin ifade edilmesi aile katılımının önemini göstergesidir. Ferah Özcan ve Saydam (2021) da benzer görüşleri paylaşmıştır. Pandemi sürecinde çocuğa en hızlı ulaşabilen ve çocuğa en çok destek olabilenlerin veliler olduğu unutulmamalıdır (Çaykuş & Mutlu Çaykuş, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde yararlandıkları EBA platformundaki okuma ve yazma içeriklerini sınıf öğretmenlerinin çoğu yeterli bulmaktadır. Ancak içerikleri çocukların seviyelerine uygun bulmayan öğretmenler ile içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir. EBA 2012 yılında kullanılmaya başlamakla birlikte gelişerek güncellenmiştir (Pala vd., 2017). Pandeminin ülkemize giriş yaptıktan hemen sonra acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesinde EBA'nın büyük faydaları olmuştur. Ancak gelişmesine rağmen öğretmenlerin platformun tam anlamıyla ihtiyaçlarını karşılamadığı ve içeriklerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Kargin & Karataş, 2021). Platformdaki okuma içeriklerine nazaran öğretmenler yazmada sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük kısmının bu soruna dikkat çekmeleri üzerinde düşünölmeye ihtiyaç duymaktadır. Yapılan benzer çalışmalarda da dikte ve yazı çalışmalarında güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır (Atik & Avcı, 2021; Koç, 2021; Ferah Özcan & Saydam, 2021). Başar ve Tanış Gürbüz de (2020) yazı çalışmaları ve yazı estetiğinin üzerinde durulmasını önermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlarda öncelikle bağlantı kopmasını vurgulamıştır. Bazı öğrencilerin interneti ve bilgisayarının olmaması da belirtilen sorunlar olmuştur. Bazı velilerin öğrenci yerine soruları çözmeye çalışarak yardım ettiği ortaya çıkmıştır. Aile katılımı önemli olsa da çocuğun öğrenmesine fırsat vermeden soruları cevaplamasına yardım etmenin başarıya ulaştırmayacağı konusunda farkındalık önemlidir. Bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kazanımların tamamının verilemediğini ve eksiklikler yaşandığını belirtmeleri çevrim içi eğitim sürecinin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını bir sonucudur. Koç'un (2021) ilkokul birinci sınıfa ait bazı kazanımların çevrim içi ortamlarda verilemediğini belirtmesi de benzer bir sonucu yansıtmaktadır. Ayrıca aynı çatı altında birden fazla kişinin interneti kullanmasının sistemde yavaşlama ve sistemden atmaya yol açtığı ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını da belirtmiştir. Motivasyon uzaktan ya da yüz yüze olsun, her koşulda öğrenim için gereklidir (Hobson & Puruhito, 2018; Rizaldi & Fatimah, 2020). İnternetin olmaması öğrencilerin derslerini takip edememesine yol açmaktadır. Bazı öğretmenlerin interneti olmayan çocukların dersten geri kaldığını belirtmesi bu sorunun giderilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Ferah Özcan ve Saydam, 2021; Fidan, 2020; Kargin ve Karataş, 2021). Bu sorunun aynı zamanda fırsat eşitsizliğini artırdığı ifade edilmektedir (Ramos-Morcillo vd., 2020).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerilerinin başında interneti güçlendirmek gelmektedir. İnternet 21.yy çağında artık her bireyin ihtiyaç duyduğu bir iletişim aracıdır. Pandemi sürecinde evinde interneti ya da bilgisayarı, tableti olmayan öğrenciler için destek verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca EBA'ya alternatif olarak kullanılacak programlar önermişlerdir. Ferah Özcan ve Saydam (2021) bazı platformların öğretmene öğretimde kolaylık sağladığını belirtmesi sadece bir platforma bağlı kalmamanın olumlu getirisinin göstergesidir. İçeriklerin yaş seviyesine uygunluğunun kontrol edilmesi gerektiğinin ifade edilmesi alanyazında benzer çalışmalarla desteklenmektedir (Karbeyaz & Kurt, 2020; Sağırılı, 2021).

Sonuç olarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimini uzaktan ve yüz yüze eğitim açısından karşılaştırmaları ve bu süreçlerdeki deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Çalışmanın ilkokuma ve yazma öğretimindeki güncel yaklaşımlara katkı sunacağı öngörülmektedir. Elde edilen sonuçlar sadece öğretmenler için değil öğrenciler ve aileler açısından değerlendirilmelidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, uzaktan eğitimde yazma çalışmalarında sorunlar yaşadıkları, çevrim içi eğitimlerde internetin kesilmesi sorunu yaşadıkları, EBA'daki bazı içeriklerin çocukların seviyesine uygun olmadığı, aile desteğinin bu süreçte önemli olduğu, uzaktan

eğitim süreci sonrasında bazı eksikler olduğu gözlenerek bunların giderilmeye çalışıldığı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerine illokuma ve yazma öğretimi konusunda teknolojik destek verilmelidir.
- Olası bir uzaktan eğitim süreci daha yaşandığında öğretmenlerin kullanabileceği EBA alternatifi programlar sunulmalıdır.
- Pandemi sürecinde illokuma ve yazma öğretiminde dikte çalışmalarında zorluk yaşandığını belirtmeleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin yazma çalışmalarını tamamen kontrol edememe sorunu yaşadıklarının göstergesidir. Okul olgunluğu yetersiz olan çocukların yüz yüze eğitimde yazma çalışmalarındaki eksikliklerini tamamlamak için gerekli koşullar sağlanarak öğretmenlerin öğrencilere destek eğitimleri vermeleri önerilebilir. Ayrıca bu konuda ailelere eğitim verilerek çocuklarına illokuma ve yazma öğrenimi sürecinde destek olmaları gerektiği farkındalığı kazandırılmalıdır.
- Çalışmadaki bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle yüz yüze eğitim sürecinde bir fark görememelerinin sonucu olarak, bu düşünceye yol açan etmenler araştırılmalıdır.
- Gelecekte araştırmacıların çevrim içi eğitimle illokuma ve yazma öğretiminin çıktılarına yönelik yarı deneysel çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
- İnternet altyapısı güçlendirilmeli ve bilgisayarsız çocuk kalmamalıdır. FATİH projesinin başarıya ulaşması için buna ihtiyaç vardır.

Kaynakça/Reference

- Aktürk, Y., & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Atik, H., & Avcı, F. (2021). Covid-19 salgın sürecinde 1. sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitim teknolojileri ile ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 687-708.
- Aytan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 547-565.
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Çaykuş, E. T., & Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Self-efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 224-229. <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3486>
- De Souza, G. H. S., Jardim, W. S., Junior, G. L., Marques, Y. B., Lima, N. C., & Ramos, R. S. (2020). Brazilian students' expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(4), 65-80. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.4.005>
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357-376. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653>
- Eğitim Bilişim Ağı. (2020). *Eğitim bilişim ağı nedir?* <https://www.eba.gov.tr/>
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erkut, E. (2020). Higher education after Covid-19. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Ferah Özcan, A., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik alguları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the distance: online course performance and motivation of distance learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 39-66.
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.

- Kutluca-Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Milli eğitim istatistikleri. Örgün eğitim, 2019-2020.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- Ogano, J. A. (2012). *Teaching learners with reading and writing problems in the classroom: an interview study with teachers in Norwegian schools*. Master's thesis. Oslo University, Norway.
- Özalkan, G. Ş. (2021). Measurement and evaluation in distance education: rethinking social sciences education during the pandemic. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18-26.
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitim bilişim ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(5519), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155519>
- Rizaldi, D. R., & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117-124.
- Sağırılı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(86), 385-402.
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool policy brief*, 10(4), 1-12.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the literature, the experiences of classroom teachers during the pandemic process were included in studies on primary reading and writing (Atik & Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Ferah Özcan & Saydam, 2021; Kargın & Karataş, 2021; Sağırılı, 2021). The common feature of these studies is that they were conducted with primary school first grade teachers. This study was prepared in the context of the EBA education platform used in online education, on the grounds of taking the opinions of the second-grade classroom teachers about the emergency distance primary reading and writing teaching experiences. In the research, "How are the primary reading and writing teaching experiences of classroom teachers during the pandemic period?" was searched for an answer to the problem. This study aims to determine the views and experiences of classroom teachers about primary reading and writing teaching through distance education. The study includes the opinions of the classroom teachers about the primary reading and writing teaching via distance education due to the Covid-19 pandemic in the 2020-2021 academic year. The study is important in terms of addressing the perspectives of the classroom teachers who are responsible for the teaching of this course. It is thought that it will contribute to the literature in terms of presenting different experiences during face-to-face education that started after the Covid-19 process again and in the primary reading and writing teaching course given by distance education.

2. METHOD

This study is a qualitative research aiming to determine the experiences of classroom teachers who taught reading and writing through distance education for the first time during the pandemic period. In the study, phenomenology research design, which is one of the qualitative research approaches, was used. The study group of this research consists of 10 (6 male, 4 female) classroom teachers who teach reading and writing via distance education in the fall and spring semester of the 2020-2021 academic year, where the pandemic continues and online education is taken instead of face-to-face education. The data of the research were analyzed using the content analysis approach. With the content approach, based on the data obtained from the classroom teachers through interviews, similar data were interpreted according to certain themes. The data of the study were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers and frequently used in qualitative research. The semi-structured interview form includes seven questions on primary reading and writing teaching through distance education during the Covid-19 process.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

It has been revealed that classroom teachers prefer face-to-face education instead of online education, and they think that face-to-face education has positive contributions to the child. In particular, they emphasized the child's spending time with their peers at school and expressed their opinions about socialization. In this regard, Şahin (2010) stated that it is important to give primary reading and writing teaching enriched with practices through face-to-face education. During the pandemic process, classroom teachers stated that they had the most problems with dictation exercises in distance education. The fact that Aytan (2017) stated that practical activities using different materials should be done within the scope of primary reading and writing teaching is an indication of the importance of doing dictation exercises in a practical way. It is understood that when the students start the second grade after the primary reading and writing teaching process through distance education, teachers try to make up for the deficiencies (inability to give some gains) in distance education. In the study of Duban and Şen (2020), it was stated that parents should support students and teachers during the pandemic process. This finding is an indication of the importance of family involvement. Most of the classroom teachers find the reading and writing contents on the EBA platform is sufficient. However, it has been determined that there are teachers who think that the content should be enriched because of finding the appropriate content for the level of children and teachers. However, despite its development, it was stated that the EBA platform did

not fully meet the needs of, and the content was insufficient (Kargin & Karataş, 2021). Some students' lack of internet and computers were also mentioned about problems. Strengthening the internet is one of the primary suggestions of classroom teachers regarding the problems they encounter in the distance education process. It has been stated that support should be provided for students who do not have internet, computers, or tablets at home during the pandemic process. They also suggested programs that can be used as an alternative to EBA. Ferah Özcan and Saydam (2021) stated that some platforms provide convenience in teaching to teachers, which is an indication of the positive return of not sticking to one platform. As a result, in this study, classroom teachers were asked to compare primary reading and writing teaching in terms of distance and face-to-face education and to share their experiences in these processes. The results obtained should be evaluated not only for teachers but also for students and families. Technological support should be given to primary school teachers in teaching reading and writing. Alternative programs to EBA should be offered that teachers can use when there is a possible distance education process.

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: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 45483

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1040 – 1060. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1097144>

Bilimsel Hikâyelerle Desteklenen Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi*

The Effect of Science Teaching Supported by Scientific Stories on Primary School Students' Academic Achievement

İbrahim Alptekin¹ , Mutlu Pınar Demirci Güler² 

Geliş Tarihi (Received): 25.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 07.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Araştırmanın amacı, bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılıklarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan devlet ilkokulunun 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören 28'i deney ve 27'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 55 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen 16 soruluk "Akademik Başarı Testi" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programı (SPSS 22) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi ve varyans homojenliği varsayımlarını karşılaması üzerine verilerin analizinde; bağımsız grupların farklılaşmasının incelenmesinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi, eşli grupların farklılaşmasının incelenmesinde ise bağımlı gruplar t testi işe koşulmuştur. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada, bağımsız ve bağımlı gruplar t testleri etki büyüklükleri Cohen d değeri hesaplanarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını ve bilgilerinin kalıcılıklarını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, fen öğretimi, bilimsel hikâye, ilkökul, başarı testi

&

Abstract: The aim of the research is to investigate the effect of science teaching supported by scientific stories on the academic achievement of primary school 3rd grade students and the permanence of their knowledge. In accordance with this purpose, the research was designed in an experimental design with pretest-posttest paired control group. A total of 55 students, 28 in the experimental group and 27 in the control group, studying in two of the 3rd grade level of a public primary school located in a city center in the Southeastern Anatolia Region, formed the sample of the research. The research data were obtained with the achievement test developed by the researcher to measure the academic success of the 3rd grade students in the science course. Statistics package program (SPSS 22) was used in the analysis of the data. Since the research data showed normal distribution and met the assumptions of homogeneity of variance, the independent sample t test was used to analyze the differentiation of independent groups for the data, and the paired sample t test was used to examine the differentiation of paired groups. The significance level was accepted as .05 in all statistical operations. As a result of the research, it was determined that science teaching supported by achievement-oriented scientific stories enriched with visuals and activities and supported by scientific stories is more effective in increasing the academic success of primary school students and the permanence of knowledge.

Keywords: Academic achievement, science teaching, scientific story, primary education, achievement scale

Atıf/Cite as: Alptekin, İ., & Demirci-Güler, M. P. (2022). Bilimsel Hikâyelerle Desteklenen Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1040-1060. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1097144>

İntihal-Plagiarizm/ Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1. yazının 2. yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: İbrahim Alptekin, Milli Eğitim Bakanlığı, ibrahimalptekin35@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4428-7037>

² Prof. Dr. Mutlu Pınar Demirci Güler, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, pinarguler@ahievran.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8286-4472>

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin yansıması olarak hayatın her alanında yenilik ve ilerlemeler meydana gelmektedir. Meydana gelen yenilik ve gelişmeler bir yandan bireylerin hayatlarını kolaylaştırırken bir diğer yandan da bu yenilik ve gelişmelere ayak uydurabilen, teknolojik yeterliliklere sahip bireyler yetiştirme eğitiminin odağını oluşturur duruma gelmiştir. Bu kapsamda fizik kimya ve biyoloji gibi teknolojik temellere dayanan bilimlerin tek bir başlık altında bütünleştirilmesi ile oluşan fen bilimlerinin (Kozcu, 2006), nitelikli birey ihtiyacını karşılama ve yetiştirme noktasında önemli disiplinlerden biri olduğu söylenebilir.

Fen bilimleri, sistematik inceleme ve gözlemlerle elde ettiği bilgileri henüz gerçekleşmemiş olayları tahmin etme (Kaptan & Korkmaz, 1999) ve edinilen bilgiler ışığında dünyayı tanıma ve tanımlama (Daşdemir & Doymuş, 2012) çabalarını içermektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında da “fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) olarak tanımlanan fen bilimleri dersi, ayrı bir disiplin olarak 2013 yılından beri ilköğretim 3. sınıf itibarıyla verilmeye başlanmıştır (MEB, 2013). Fen bilimleri dersi konu ve içeriklerini bireylere kazandırmayı amaçlayan fen öğretimi de kişilerde bilimsel düşünme becerisi geliştirmeyi ve doğadaki olayların ilerleyişini inceleme ve açıklamada bu becerilerin kullanılmasını amaçlamaktadır (Ateş, 2019). Hükümetler ülkelerin kalkınmasında önemli bir role sahip fen öğretimi; kök hücre araştırmaları, nükleer enerji gibi siyasi ve sosyal kararlara bilimsel anlayışla katılım sağlayan bireylerin yetişmesi hususunda da kritik görmektedirler (Heering, 2010). Fen bilimlerinin ilköğretim çağındaki öğrencilere de yaratıcı düşünme becerisini geliştirme, dil gelişimine katkı sağlama, çocuğun çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlama, günlük hayat problemlerini çözme becerisini destekleme, çocuğun dünyayı ve yakın çevresinin tanınmasına yardımcı olma, öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırma gibi katkıları olduğu bilinmektedir (Hançer vd., 2003). Bu doğrultuda fenin bireylere katkısı göz önüne alındığında fen bilimleri dersi öğrenme ve öğretme sürecinin önemi anlaşılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Araştırma Konseyi özellikle okul öncesi dönemde ve ilköğretimin ilk kademelerinde fen bilimine yönelik olumlu tutum geliştirme odaklı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır (National Research Council [NRC], 1996). Benzer şekilde araştırmacı ve eğitimcilerin birçoğu, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almaları gerektiğini belirtmekte ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmeleri ve tutumlarının artırılması konularına yoğunlaşmaktadırlar (Demircioğlu vd., 2006). Buna rağmen öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı önyargılı yaklaşımları, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarında eksiklik olduğu görülmektedir (Özdemir, 2019). Öğrencilerdeki önyargının sınıf öğretmeni adaylarında da bulunduğu ve öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinin zorluğu ve anlaşılabilirliğine odaklandıkları belirtilmektedir (Demirci-Güler, 2012). Benzer olarak fen öğretiminde gerek öğrencilerin gerek öğretmenlerin fen derslerine ilgilerinin zayıf olduğu ayrıca fen öğretiminin öğrencilerin ilgilerini çekmekten ve toplumu bilimsel bilgiye ulaştırmaktan uzak kaldığı bilinmektedir (Matthews, 2017). Nitekim fen bilimleri konularının soyut yapısı, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin önünde bir engel teşkil etmektedir (Gölcük, 2017). Öğrencilerdeki tutum ve motivasyon eksikliğinin beraberinde akademik başarısızlığı getirdiği söylenebilir. Sınavla öğrenci alan öğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla her yıl yapılan bir merkezi sınav olan LGS sonuçları incelendiğinde; 2021 yılında yaklaşık 24000 öğrencinin, 2020 yılında yaklaşık 53000 öğrencinin, 2019 yılında ise yaklaşık 32000 öğrencinin 20 sorudan oluşan fen bilimleri testindeki doğru sayısının üç ve üçten az olduğu görülmektedir (MEB, 2019, 2020, 2021). Fen öğretiminde öne çıkan sorunlar arasında hayal gücü eksikliği ve öğrenci katılımının sağlanamaması yer almakta ve bu sorunların çözümü noktasında, içeriğinde fen kavramlarını barındıran özenle hazırlanan hikâyelerin etkili bir araç olarak kullanılabilmesi belirtilmektedir (Klassen, 2010).

Hikâyeler en genel tanımıyla yaşanmış veya yaşanması muhtemel olayların belirli bir zaman içerisinde anlatıldığı yazılar olarak (Kıran, 2008) tanımlanırken hikâyelerden; tıptan ilköğretime, yükseköğretime din eğitime kadar olan geniş bir yelpazede eğitimin çeşitli alanlarında faydalanılmaktadır (Metova & Webster, 2007). Hikâyelerin çocuğa göre hazırlanmasıyla ortaya çıkan tür ise çocuk hikâyeleri olarak adlandırılmaktadır ve bireylerin erken çocukluk dönemlerinden başlayarak hayatlarının tamamında önemli yeri olan

anlamlandırma faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Fusai vd., 2003). Bu noktada hikâyelerin farklı disiplinlerde kullanımı ile derslerin tekdüzelikten çıkacağı, daha dikkat çekici, eğlenceli ve canlı olacağı ifade edilmektedir (Danacı, 2012). Ayrıca gerçek hayat problemlerinin temsil edilmesi, bilimsel kavram ve konuların örneklendirilmesi hususlarında hikâyelerden faydalanılmaktadır (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002). Hikâyeler ve görsellerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan resimli çocuk kitaplarının fen öğretiminde kullanılma nedenleri temel olarak üç noktada yoğunlaşmaktadır (Malnor, 2016): İlki, bazı öğrencilerin hayal güçlerine hitap eden türdeki kurgusal metinlerden, bazı öğrencilerin ise bilgilerin doğrudan sunulduğu metinlerden daha iyi öğrenmesi, resimli hikâyelerin ise farklı ilgi ve ihtiyaca sahip öğrencilere seslenebilmesidir. İkinci nokta, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri amacıyla fen bilimleri dersinin etkinliklerle ve deneylerle gerçekleştirilmesinin önemli olması fakat özellikle astronomi gibi bazı fen konularının gerçek hayatta deneyimlenmesinin her zaman mümkün olmaması bu noktada nitelikli bir hikâyenin konuyu öğrencilerin deneyimlemesine imkân tanıyabilmesidir. Son olarak özellikle ilkökul seviyesinde okuma-yazma ve temel matematik öğretimine ayrılan sürenin fazla olması, fen öğretimine ayrılan sürenin kısıtlanmasına sebep olması bu doğrultuda fen bilimleri konu ve kavramlarının çocuk edebiyatı aracılığıyla sunulmasına imkân tanıyan hikâyelerin, aynı derste hem okuma hem de fen öğretimi gerçekleştirilmesini sağlamasıdır.

Bilimin bir anlatı olduğu, bu anlatının da hikâyeler ile gerçekleşeceğini öne süren Olson (2015), bu sebeple bilimin hikâyelere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Ayrıca bilimin eğlenceli olduğunu savunan Marpaung (2012) öğrencilerin fen bilimlerini yalnızca ders kitaplarından öğrenemeyeceğini, fen bilimlerini öğrenme yollarından birinin de hikâye okumak olduğunu belirtmektedir (Putri & Mustadi, 2019). Bu doğrultuda fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilimsel kavramların hikâyeler aracılığıyla sunulması bilimsel hikâyeler olarak isimlendirilmektedir (Ertaş, 2019). Bilimsel hikâye, fen bilimleri kavramlarının hikâye içerisinde sunulduğu metinlerdir (Kardaş & Şahin, 2020). Bilimsel hikâyeler konu ve içeriklerine göre bilimsel kahramanlık hikayeleri, bilimsel keşif hikayeleri, tanıtıcı bilim hikayeleri, politik açıdan doğrulayıcı bilim hikayeleri olmak üzere dört başlık altında incelenebilir (Milne, 1998): Bilimsel kahramanlık hikâyeleri; bilimin gelişimine katkısı olan şahsiyetlerin yaşam öykülerinin sunulduğu hikâyelerdir. Bilimsel keşif hikâyeleri; bilimsel gelişmelerin ve icatların ortaya çıkışı ile ilgili tesadüflerin sunulduğu hikâyelerdir. Tanıtıcı bilim hikâyeleri; bilimsel konu ve kavramların anlatıldığı, bilimin her yerde var olabileceği ana fikrinin verildiği hikâyelerdir. Politik açıdan doğrulayıcı bilim hikâyeleri ise bilimsel gelişimleri farklı kültürler çerçevesinde değerlendiren hikâyelerdir (Milne, 1998). Ayrıca fen bilimleri kavramlarını sunmak amacıyla kullanılabilen bilimsel hikâyeler; sergileyici metin, tartışmacı metin, hikayelendirici metin ve karışık metinler olarak gruplandırılabilir (Wellington & Osborne, 2001). Sergileyici metinler fen bilimleri kavramlarının sade bir anlatımla doğrudan sunulduğu, tartışmacı metin; bilimsel bilgi ve fen bilimleri kavramlarının farklı fikirlerle bütünleştirilerek tartışmacı bir bakış açısıyla sunulduğu metinlerdir. Hikâyelendirici metinlerde fen bilimleri kavramlarının kurgusal bir olay içerisinde kahramanın başından geçen olaylar vasıtasıyla sezdirilmeden sunulması amaçlanır. Karışık metinler ise sergileyici metin ile hikâyelendirici metnin bütünleştirilmesinden oluşan metin türüdür.

Fen bilimleri dersinde kullanılan yazılı materyallerde yer alan metinlerin genellikle sergileyici ve tartışmacı metinlerden oluştuğu görülmektedir (Gölcük, 2017). Bu doğrultuda fen bilimleri dersinde ilkökul öğrencilerine yönelik daha ilgi çekici olan hikâyelendirici metinlerin sayı ve nitelik olarak artması gerektiği ve bu kapsamda hazırlanacak hikâyelendirici metinlerde çocuk edebiyatı ilkelerine dikkat edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatı eserleri; çocuklarda okuma zevki ve kültürü oluşturabilmeli, metin ve görseller çocukta hem estetik hem de zihinsel gelişimi destekler nitelikte olmalıdır. Ayrıca metinlerin anlatımı çocuğa uygun, sade ve anlaşılır olmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerindeki yazınsal anlatım gibi görseller de çocuğun hem gelişim özelliklerine hem de ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinin anlatımında mantık hatalarına düşülmemesine dikkat edilmeli, eserler çocuğun yaşam gerçekliğini anlamalarına olanak sağlamalıdır. Bu sebeple eserlerde idealize edilmiş bir dünya kavramı sunulmamasına özen gösterilmelidir. Anlatıcı otoriter bir yaklaşımda olmamalı, öğüt vermek yerine çocuğun düşünerek gerçeğe ulaşmasına rehberlik etmelidir. Bu doğrultuda Çocuk edebiyatı eserlerinde her türlü telkin ve

önyargıdan uzak bir anlatım tercih edilmelidir. Ayrıca estetik kaygı göz ardı edilmemeli, çocuklar gibi yetişkinlerin de okuyabileceği nitelikte eserler oluşturulmalıdır. Türkçenin dil ve anlatım zenginlikleri çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla çocuklara hissettirilmelidir. Tüm bu özellikler doğrultusunda eserler çocuğun iç denetimini geliştirecek, onları araştırmaya, sorgulamaya yönlendirecek nitelikte olmalıdır (Dilidüzgün, 2004; Sever, 2011).

Çocuk edebiyatı eserlerinde olması gereken nitelikler incelendiğinde çocuğa görelilik ilkesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu ilke doğrultusunda hazırlanan resimli çocuk kitapları ile eğlenerek öğrenmenin sağlanabileceği belirtilmektedir (Yeniçeri & Kuşdemir, 2019). Özellikle fen öğretiminde kullanılacak resimli çocuk kitabı seçiminde; hikâyede yer alan bilgilerin bilimsel açıdan doğru olması, çizim ve görsellerin kaliteli olması, hikâye içeriğinin ilgi çekici ve eğlenceli olması, görsel ve çizim boyutlarının orantılı olması dikkat edilmesi gereken hususlar olarak belirtilmiştir (Pringle & Lamme, 2005). Çocuk edebiyatı eserleri genel olarak içerik ve tasarım özellikleri olarak gruplandırılmaktadır. İçerik özellikleri; tema, konu, karakter, plan, dil ve anlatım, iletiler şeklinde sıralanmaktayken tasarım özellikleri; boyut, kâğıt, kapak ve cilt, sayfa düzeni, harfler, resimler olarak sıralanmaktadır (Sever, 2018; Yüksel, 2020).

Fen öğretiminde resimli hikâyelerden faydalanılmasını gerektiren durumlar incelendiğinde, fen kavramlarını içeren resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerini arttırdığı ve okuma- yazma eğitimi ile fen eğitimini bütünleştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin fen bilimlerine ilgilerini arttıran ve okuma becerilerini geliştiren hikâye ve görsellerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan hikâyelerden oluşan resimli çocuk kitaplarının öğretimde kullanılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır.

İlk olarak fen öğretiminde kullanılması düşünülen kitabın fen bilimleri dersi amaçlarını karşılayabileceğinden emin olunmalı, kitapta yer alan bilgilerin bilimsel olarak doğruluğu kontrol edilmelidir. Kitap öğretmen tarafından öğrencilere okunacaksa okuma için özel bir alan tasarlanmalıdır. Kitabın yazar ve çizerinin tanıtılması, öğrencilerin ilgilerini çekebilmek adına faydalı olabilmektedir. Hikâyenin okunması tamamlandıktan sonra öğrencilerin hikâye içeriği üzerine düşüncelerine ve yorum yapmalarına fırsat tanınmalıdır. Etkinlik sonunda hikâye içerisinde yer alan fen kavramlarının daha iyi anlaşılması için kitap tekrar okunabilir. İçeriğinde fen kavramlarına yer verilen resimli çocuk kitaplarını okumadan önce, okurken ve okuma sonrasında; ilişkilendirme, sorgulama, görselleştirme, çıkarım yapma ve sentez stratejileri işe koşulmalıdır (Morgan & Ansberry, 2013).

Fen öğretiminde hikâye kullanımının temel amacı; fen bilimleri derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında kullanabilen fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesini desteklemektir. Millar ve Osborne (1998) hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin öğrencilerin çevrelerine ilgilerini arttırması ve öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretim bireylerin bilim ile ilgili konulara ilgi duymalarını desteklemeli ve fen bilimlerine yönelik ilgi ve merak duygularını geliştirmelidir. Hikâyelerle desteklenen fen öğretimi; bireylerin bilimsel araştırma süreçlerini, fen bilimlerinin yapısını, fikirlerini ve fikirlerin önemini anlamlandırmalarını desteklemelidir. Hikâyeler bireylerin alacakları kararların temelindeki mantığı fark etmelerine olanak vermelidir. Bilimsel bir konu ile ilgili raporları sorgulama ve anlama konusunda bireyleri desteklemelidir. Ayrıca bireylerin fen bilimleri ile ilgili sorunlara bireysel bakış açılarıyla bakabilmelerini sağlamalıdır. Bireylerin ilgi, yetenek ve amaçları doğrultusunda bilgi edinmelerini desteklemelidir (Demircioğlu, Demircioğlu & Ayas, 2006).

Derslerin öğretiminde hikâyelerden faydalanılmasına ilişkin alan yazın incelendiğinde araştırmacıların geleneksel hikâyeleri; sosyal bilgiler (Arslan, 2014; Gönül, 2016; Şimşek, 2000), matematik (Katipoğlu, 2019; Toor & Mgombelo, 2015; Ünüvar, 2019), din kültürü ve ahlak bilgisi (Pakdemirli, 2007; Yalnız, 2012), yabancı dil (Kaya, 2014; Özer, 2004), görsel sanatlar derslerinde (Chung, 2006; Kayahan, 2010), çevre eğitiminde (Demirci, 2019; Fanini & Fahd, 2009) ve değer eğitiminde (Sali, 2019) kullandıkları görülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılıklarına etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda “Bilimsel hikâyelerle desteklenen araştırma sorgulamaya dayalı fen öğretiminin işe koşulduğu deney grubu öğrencileri ile mevcut fen öğretiminin işe koşulduğu kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Fen bilimleri dersi öğretiminde geleneksel hikâye kullanımının; akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı (Dincel, 2006; Gölcük, 2017; Güney, 2019; Heering, 2010; Mutanyi, 2006; Şen-Gümüş, 2009; Tao, 2002; Türkmen & Ünver, 2012; Yıldırım, 2019), ancak araştırmacılar tarafından oluşturulan görsel ve etkinliklerle zenginleştirilmiş kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin akademik başarıya ve bilgilerin kalıcılığına etkisini inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların fen öğretiminde belirli bir ünitenin tek kazanımını içeren kısa hikâyeler kullandıkları görülmektedir. Bu çalışmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesinin sekiz kazanımını içeren bir bilimsel hikâye görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılmış ve bu kitaplar öğrencilere dağıtılmıştır. Ayrıca bu çalışmayı benzer çalışmalardan ayıran bir diğer husus kitaplaştırılan bilimsel hikâyenin; çocuk edebiyatı eserlerinde olması gereken görsel, tasarım, konu, tema ve eğitsel ilkeler gibi nitelikler göz önüne alınarak hazırlanmasıdır. Bu boyutuyla araştırmanın gerek ilgili alan yazına gerekse ilkokul fen bilimleri dersi öğretimine katkı sağlaması ve başka çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen” kullanılarak tasarlanmıştır. Deneysel desende mevcut gruplar belirlenen değişkenlere göre eşleştirilmekte, grupların deney ve kontrol gruplarına atanması rastgele gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Aynı okulun farklı şubeleri içerisinde fen bilimleri dersi akademik başarıları bakımından birbirlerine denk olduğu belirlenen iki şube arasından deney ve kontrol grubu seçimi rastgele yapıldığından araştırma kapsamında ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılması uygun bulunmuştur.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde yer alan bir devlet ilkokulunun 3. sınıf şubelerinden iki şubesinde öğrenim gören 55 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma gruplarının belirlenmesinde deney ve kontrol gruplarının fen bilimleri dersi akademik başarıları açısından denkliği amaçlanmıştır. Karne notları ve öğretmen görüşleri ile birbirlerine denk olduğu tespit edilen iki şubeden deney ve kontrol grubu seçimi yansızlık ilkesi kapsamında kura ile gerçekleştirilmiştir. Nitekim deneysel araştırmalarda grupların denkliği araştırma sonuçlarının nesnellliğini destekleyen bir unsur olarak görülmektedir (Divarçık & Saltan, 2017).

2.2.1. Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin belirlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulamadan önceki denkliğinin belirlenmesi için fen bilimleri dersi akademik başarı testi ön test olarak kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığa bakılmadan veriler incelenmiş, verilerin varyans homojenliği ve normal dağılım varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı testi puan

ortalamalarının denkliliğinin tespitinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi işe koşulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ön Test Puanlarının Denkliliğinin Belirlenmesi için İşe Koşulan T Testi Sonuçları

Grup	n	X̄	ss	sd	t	p
Deney Grubu	28	6.11	1.423	53	-1.339	.186
Kontrol Grubu	27	6.63	1.471			

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı testi puan ortalamalarının ($X=6.63$), deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından ($X=6.11$) yüksek olduğu ancak ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$; $t=-1.339$). Bir başka deyişle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde fen bilimleri akademik başarı düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak çalışma grubundaki öğrencilere fen bilimleri dersi akademik başarı testi uygulanmıştır.

2.3.1. Fen bilimleri dersi akademik başarı testi (FBDAT)

Görsel ve etkinliklerle zenginleştirilmiş kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma kapsamında, başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 3. sınıf fen bilimleri dersi “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi kazanımlarına ve Bloom taksonomisi bilişsel boyutuna yönelik hazırlanan belirtke tablosu doğrultusunda geliştirilen 20 soruluk madde havuzu için uzman görüşüne başvurularak dönütlere uygun düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen başarı testinin madde istatistiklerinin hesaplanması amacıyla pilot uygulama 152 ilkökul 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Başarı testi 3. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmesine rağmen öğrencilerin soruları boş bırakma eğilimlerinin önüne geçebilmek amacıyla pilot uygulama söz konusu üniteyi daha önce öğrenmiş olan ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Akbulut & Çepni, 2013). Pilot uygulama sonucunda geçerlik ve güvenilirlik; madde istatistiklerinden madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, alt ve üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi ve KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Madde analizleri sonucunda kapsam geçerliğini etkilemeyen 4 sorunun çıkarılmasıyla oluşan 16 maddelik fen bilimleri dersi akademik başarı testinin ortalama güçlük indeksi .47, ortalama ayırt edicilik indeksi .44 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Uygulama süreci

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan bir ilkökulda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi kapsamında görsel ve etkinliklerle zenginleştirilmiş kazanım odaklı bilimsel hikâye ile desteklenen fen öğretimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Araştırma Uygulama Süreci**

Gruplar	Ön test	Deneysel işlem (6 hafta)	Son test	Kalıcılık
Deney	FBDABT ₁	Fen bilimleri dersi öğretim programındaki uygulama ve etkinlikler ile hikâyelerle desteklenen fen öğretimi	FBDABT ₂	FBDABT ₃
Kontrol	FBDABT ₁	Fen bilimleri dersi öğretim programındaki uygulama ve etkinlikler	FBDABT ₂	FBDABT ₃

* FBDABT= Fen bilimleri dersi akademik başarı testi

Uygulama sürecinde, hikâyenin oluşturulması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi aşamaları takip edilmiştir.

2.4.1. Hikâyenin oluşturulması

Uygulama sürecine geçilmeden önce araştırmacı tarafından 3. sınıf “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi kapsamındaki 8 kazanımı içeren bir hikâye oluşturulmuştur. Hikâye oluşturulurken ve kitaplaştırılırken tasarım özellikleri ve resim, kurgu ve konu, tema, karakter ve kahramanlar, dil ve anlatım, ileti, eğitsel ilkeler gibi öğeler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hikâye, çocuklara seslenen yazınsal ya da öğretici kitapları değerlendirme kılavuzu (Sever, 2018) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hikâye oluşturulduktan sonra uzman görüşü almak amacıyla Türkçe ve fen eğitimi konularında çalışmaları olan birer akademisyen, 3. sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmenine başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak hikâyeye son hali verilmiştir. Hikâye tamamlandıktan sonra hikâye içeriğine uygun, özgün görseller hazırlanmıştır. Hikâye görselleri bir çocuk kitabı çizeri tarafından oluşturulmuş ve görseller için uzman görüşüne başvurulmuştur. Son aşamada hikâye ve görseller gerekli düzenlemelerin ardından kitaplaştırılmıştır.

2.4.2. Uygulamamın gerçekleştirilmesi

Araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Fen bilimleri dersi ön bilgileri bakımından denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesinden sonra bastırılan hikâye kitabı deney grubu öğrencilerine dağıtılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri fen bilimleri dersi öğretim programı ve fen bilimleri ders kitabındaki uygulama ve etkinlikler ile ders işlemeye devam etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ise fen bilimleri dersi öğretim programı ve fen bilimleri ders kitabındaki uygulama ve etkinliklere ek olarak ünite öğretimi sürecinde dağıtılan hikâye kitabını okumuşlardır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test yüz yüze uygulanmış, ön test uygulandıktan bir hafta sonra Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Altı hafta süren uygulamanın beş haftasında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine fen bilimleri dersi öğretimi uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri kendilerine dağıtılan hikâye kitabını ders dışı etkinlik kapsamında “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi öğretimi sürecinde okumuşlardır. Fen bilimleri dersi öğretim programında ünite için 18 saatlik süre öngörülmüş ve deneysel işlem sürecinde bu süre tam olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda öğretim etkinlikleri söz konusu grupların sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Grupların sınıf öğretmenleriyle görüşülerek iş birliği yapılmış ve deney ile kontrol gruplarının fen bilimleri dersi öğretim etkinliklerinin eş zamanlı yürütülmesi hususunda gerekli özeni göstermeleri sağlanmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmış, son test uygulamasından 3 ay sonra kalıcılık testi olarak yine fen bilimleri dersi akademik başarı testi işe koşulmuştur. Hem son test hem de kalıcılık testi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyeden örnek sayfalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Hikâye kitabından örnek sayfalar

Alper ilerideki çiçeğe baktı. "Bu ne kadar büyük bir papatyaymış." dedi.

Şule, "O papatya değil, ayçiçeği. Yediğimiz çekirdekler ayçiçeğinde yetişir." diye gülümsedi.

Birlikte ayçiçeğinin yanına yaklaştılar. Alper şaşırıldı. Ayçiçeğinin içi gerçekten de yedikleri çekirdeklerle doluydu. Birkaç tane çekirdek alarak incelemeye başladı.

Halaları, "Ayçiçeği çoğu bitki gibi güneşi çok sever. Bu sebeple gün içinde yönünü güneşe doğru çevirir." diye anlattı. Alper ve Şule bitkilerin hareket etmesine çok şaşırılmışlardı.

Şule, "Bitkiler de besleniyor ve hareket edebiliyorlar. O zaman onlar da canlıdır." dedi.

2.5. Verilerin analizi

Araştırma kapsamındaki analizler, verilerin normallik ve varyans homojenliği incelemelerine göre şekillendirilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerin incelenmesinde parametrik testlerin kullanılması gibi normal dağılım gösteren verilerin incelenmesinde non-parametrik testlerin kullanılması da hatalı sonuçlara ulaşılmasına sebep olmaktadır (Pallant, 2017). Çalışmalarda küçük örneklem büyüklüğüne sahip veri setlerinin normallik varsayımını karşılayabileceği (Razali & Wah, 2011; Yap & Sim, 2011), küçük örneklemelerde ($n < 30$) çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranı ile elde edilen değerlerin, verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamamasına dair kabul edilebilir düzeyde ($p < .05$) 1. tip hataya sahip sonuçlar verebileceği belirtilmektedir (Uysal & Kılıç, 2022). Verilerin dağılımlarının incelenmesinde histogram grafikleri şekilsel olarak incelenmiş ve veri setinin mod, medyan, aritmetik ortalama, skewnes (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri istatistiksel olarak incelenmiştir (Hiar vd., 1995). Ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin İstatistik Değerleri

İstatistik	Ön test	Son test	Kalıcılık testi
N	55	55	55
Ortalama	6.36	9.67	9.65
Mod	6	10	10
Medyan	6	9	10
Standart Sapma	1.45	1.62	1.15
Skewness/sh	.41/.32	-.20/.32	-.54/.32
Kurtosis/sh	-.67/.63	-.38/.63	-.11/.63

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında değer alması (Emhan vd., 2012) ve örneklem sayısının 50'nin altında olduğu veri setlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına oranının +1.96 ile

1.96 arasında olması verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanmaktadır (Can, 2020; Kim, 2013). Tablo 3 incelendiğinde verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Varyans homojenliğinin tespit edilmesi için ise Levene testi işe koşulmuştur (Keskin & Gürbüz, 2002). Levene testi sonuçlarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının varyans homojenliği varsayımını sağladıkları görülmektedir ($p>.05$). Bu kapsamda varyans homojenliği ve normal dağılım varsayımlarını karşılayan verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testi işe koşulmuştur. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında etki büyüklükleri Cohen d değeri hesaplanarak incelenmiştir. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen'in kriterleri (.2=küçük etki, .5=orta etki, .8 büyük etki) göz önüne alınmıştır (Pallant, 2017).

2.6. 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: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/1/41

3. BULGULAR

Bu bölümde görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâye ile desteklenen fen öğretiminin, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanları

Grup	n	X	ss	sd	t	p	d
Deney	28	10.11	1.595	53	2.084	.042	.05
Kontrol	27	9.22	1.553				

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamalarının ($X=10.11$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından ($X=9.22$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$; $t=2.084$). Deney grubu öğrencilerinin lehine olan bu anlamlı fark, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($d=.05$). Bu durum ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını arttırmada, bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı fen öğretimine kıyasla daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanları*

Grup	n	X̄	ss	sd	t	p	d
Deney	28	9.96	1.138	53	2.081	.042	.04
Kontrol	27	9.13	1.109				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik kalıcılık testi puan ortalamalarının ($X=9.96$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından ($X=9.13$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$; $t=2.081$). Deney grubu öğrencilerinin lehine olan bu anlamlı fark, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($d=.04$). Bu durum ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik bilgilerinin kalıcılıklarını arttırmada, bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı fen öğretimine kıyasla daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Deney grubu öğrencilerinin puanlarına ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları*

Test	n	X̄	ss	sd	t	p	d
Ön Test	28	6.11	1.423	27	-13.145	.000	.29
Son Test	28	10.11	1.595				

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik son test puan ortalamalarının ($X=10.11$), ön test puan ortalamalarından ($X=6.11$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$; $t=-13.145$). Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları lehine olan bu anlamlı fark, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($d=.29$). Bu durum ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını arttırmada, bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.*Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları*

Test	n	X̄	ss	sd	t	p
Kalıcılık Testi	28	9.96	1.138	27	-.583	.565
Son Test	28	10.11	1.595			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik son test puan ortalamalarının ($X=10.11$), kalıcılık testi puan ortalamalarından ($X=9.96$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$; $t=-.583$). Bu durum öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin anlamlı olarak azalmadığı bir başka ifadeyle ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik bilgilerinin kalıcılıklarını arttırmada, bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına ilişkin bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları

Test	n	X	ss	sd	t	p	d
Ön Test	27	6.63	1.471	26	-13.339	.000	.25
Son Test	27	9.22	1.553				

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik son test puan ortalamalarının ($X=9.22$), ön test puan ortalamalarından ($X=6.63$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$; $t=-13.339$). Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları lehine olan bu anlamlı fark, küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($d=.25$). Bu durum ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını arttırmada, mevcut fen öğretiminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla işe koşulan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları

Test	n	X	ss	sd	t	p
Kalıcılık Testi	27	9.13	1.109	26	.550	.587
Son Test	27	9.22	1.553			

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamalarının ($X=9.22$), kalıcılık testi puan ortalamalarından ($X=9.13$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$; $t=-.550$). Bu durum öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin anlamlı olarak azalmadığı bir başka ifadeyle ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik bilgilerinin kalıcılıklarını arttırmada, mevcut fen öğretiminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı fen öğretiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları lehine olan anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, öğrencilerin fen bilimleri “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi akademik başarılarını arttırmada fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı mevcut fen öğretimine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Alan yazında fen öğretiminde hikâye kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Akdemir, 2018; Banister & Ryan, 2001; Coşkun, 2012; İpek, 2019; Kardaş & Şahin, 2020; Özden, 2012; Yıldırım, 2019; Yılmaz-Korkut & Şaşmaz-Ören, 2018). Ancak bu sonuç Dincel (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Dincel (2005) fen bilimleri dersi elementler ve bileşikler konusunun öğretiminde deney yönteminin yanı sıra hikâyelerden faydalandığı çalışmasında, hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin deney ile öğretime kıyasla öğrenci başarısını anlamlı derecede arttırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmanın tarihi itibarıyla ülkemizde fen öğretiminde hikâye kullanımının yaygın olmadığı, bu durumun da gerek araştırmacılar

gerekse çalışma grubundaki öğrencilerde eksiklikler oluşturduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda öğrenci ve araştırmacılarıdaki eksikliklerin, hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırması önünde engel teşkil edebileceği söylenebilir.

Hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği çalışma sonuçlarına göre hikâyelerin, farklı sınıf seviyelerinde ve çeşitli fen bilimleri konu ve ünitelerinde öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Coşkun (2021) yaptığı çalışmada fen kavramlarını içeren resimli çocuk kitaplarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “Maddenin Özellikleri” ünitesi akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okur (2021) ise çalışmada hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca fen öğretiminde hikâyelerin; periyodik tablo (Tezel & Aksoy, 2020), sindirim sistemi (Türkmen & Ünver, 2012), basit makineler (Kahraman & Karataş, 2012), insan ve çevre (Yılmaz-Korkut & Şaşmaz-Ören, 2018), vücudumuzdaki sistemler (Cındıl vd., 2012), su döngüsü (Banister & Ryan, 2001), dolaşım sistemi (Özay-Köse & Yıldırım, 2020), canlılarda üreme, büyüme ve gelişme (Doğan, 2016), fiziksel ve kimyasal değişim (Ayvacı & Şenel-Çoruhlu, 2009) ve maddenin yapısı (Akdemir, 2018) konu ve ünitelerinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretiminin görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklendiği deney grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrasındaki fen bilimleri akademik başarı son test ve kalıcılık testi sonuçları kıyaslandığında; son test puan ortalamalarının, kalıcılık testi puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fen bilimleri derslerinin fen bilimleri öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirildiği araştırma sorgulamaya dayalı mevcut fen öğretiminin işe koşulduğu kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasındaki fen bilimleri akademik başarı son test ve kalıcılık testi sonuçları kıyaslandığında ise, kalıcılık testi puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesi kalıcılık puanlarının öğretim süreci sonunda anlamlı derecede azalmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda hem fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı fen öğretiminin hem de bilimsel hikâyelerle desteklenen araştırma sorgulamaya dayalı fen öğretiminin, bilgilerin kalıcılığına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı mevcut fen öğretiminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Deneysel uygulamanın ikinci haftasından itibaren uzaktan eğitime geçilmesi, görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerin ders dışı etkinlik olarak uygulanması, öğrencilerin hikâyeleri etkili olarak okuduklarının kontrolünün güç olmasına sebep olmuştur. Bu durumun anlamlı farkın küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olmasına yol açtığı söylenebilir. Buna rağmen deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve görsel ve etkinliklerle zenginleştirilerek kitaplaştırılan kazanım odaklı bilimsel hikâyelerle desteklenen fen öğretiminin, öğrencilerin fen bilimleri “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesine yönelik kalıcılıklarını arttırmada fen bilimleri dersi öğretim programı odaklı mevcut fen öğretimine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Bertiz (2005) yaptığı çalışmada hikâyeleştirme yönteminin soyut konuları somutlaştırdığı ve öğrenmede kalıcılığı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Dincel (2005) de ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öyküleme tekniğinin bilgilerin hatırlanmasını arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Özay-Köse ve Yıldırım (2020) ise yürüttükleri çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi dolaşım sistemi konusunun öğretiminde hikâyelerden faydalanmıştır. Çalışmalarında sonucunda hikâyelerin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılıklarını arttırmada mevcut öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5. ÖNERİLER

Araştırma süreci ve sonuçları göz önüne alındığında; öğretmenlere, kazanım odaklı bilimsel hikayeleri ders dışı etkinlik olarak değil özellikle ders içi etkinlik olarak kullanmaları, araştırma kapsamında geliştirilen başarı testini ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin; hazırbulunuşluk seviyeleri, fen bilimleri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşma seviyeleri ve akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanmaları önerilebilir.

Kaynakça/Reference

- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akdemir, E. (2018). *Hikâyelerle zenginleştirilmiş fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarıları ve görüşleri üzerine etkisi: Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arslan, E. (2014). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ateş, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile fen öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayvacı, H. Ş. & Şenel-Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.
- Banister, F. & Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling, *School Science Review*, 83(302), 75-83.
- Betiz, H. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öykü çalışmalarına ilişkin görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (9. baskı). Pegem Akademi.
- Chung, K. S. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.
- Cındıl, T., Özmen, H. & Ünal, S. (2012). 7. sınıf fen eğitiminde tansiyon kavramının hikâyeleştirme yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına etkisi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 169, Niğde.
- Coşkun, I. (2021). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersine yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okuma gelişimlerine etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Danacı, B. (2012). *10-12 yaş grubu çocuk resimlerinde mitolojik konulu hikâyelerin yaratıcılığa etkisinin belirlenmesinde uygulama yöntemlerine yönelik bir karşılaştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Daşdemir, İ. & Doymuş, K. (2012). 6. sınıf elektrik ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 197-208.
- Demirci, E. (2019). *The effectiveness of storytelling on environmental knowledge of fifth grade students* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirci-Güler, M. P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 53-63.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. & Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa.
- Dincel, M. (2005). *Öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kavramsal anlama ve başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Divarçı, Ö. F. & Saltan, F. (2017). Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 91-104.
- Doğan, L. (2016). *Fen eğitiminde hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine bir aksiyon örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Ertaş, H. (2019). *İlkokul öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerinin hikâyeler kullanarak geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Fanini, L. & Fahd, S. (2009). Storytelling and environmental information: Connecting school children and herpetofauna in Morocco. *Integrative Zoology*, (1), 188-195.
- Fusai, C., Saudelli, B., Marti, P., Decortis, F. & Rizzo, A. (2003). Media composition and narrative performance at school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2). 177- 185.
- Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gönül, A. N. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü ve imge destekli öğretimin öğrencilerin ilgi ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güney, Y. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi* [Doktora Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiğine dair bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88.
- Heering, P. (2010). False friends: What makes a story inadequate for science teaching. *Interchange*, 41, 323-333.
- İpek, E. (2019). Türkiye’de cepten yapılan sağlık harcamalarının belirleyicileri: Koşulsuz kantil regresyon. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(2), 409-420.
- Jonassen, D. H. & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.
- Kahraman, F. & Karataş, F. Ö. (2012). *Bilim temelli hikâyeler kullanımı ile 7. sınıf “basit makineler” konusunun öğretimi: Bir eylem araştırması*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde etkili öğretmen ve öğrenme: Öğretmen el kitabı modül 7*. MEB.
- Kardaş, S. & Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 222-234.
- Katipoğlu, S. N. (2019). *Hikâye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim 1. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keskin, S. & Gürbüz, F. (2002). Küçük örneklerde Bartlett ve Levene test istatistiklerinin 1. tip hata bakımından incelenmesi. *Journal of Agricultural Sciences*, 8(1), 51-58.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54.
- Klassen, S. (2010). Stories in science teaching. *Interchange*, 41(4), 311-313.
- Kozcu, N. (2006). *Fen bilgisi dersinde laboratuvar yöntemiyle öğretimin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Malnor, C. (2016). Seven reasons to use picture books to teach science. <https://read.sourcebooks.com/blog/7-reasons-to-use-picture-books-to-teach-science.html>

- Matthews, R. M. (2017). *Fen öğretimi: Bilim tarihinin ve felsefenin katkısı*. (Çev. M. Doğan). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orijinal çalışma 2015 yılında yayımlandı.)
- Metova, P. & Webster, L. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. <https://ridvansoydemir.wordpress.com/2005-fen-ve-teknoloji-ogretim-programi/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://ridvansoydemir.wordpress.com/2013-fen-bilimleri-ogretim-programi/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (Rapor No. 8). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/22084102_LGS_2019_yerlestirme_22temmuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (Rapor No. 13). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (Rapor No. 17). https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf
- Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 175-187.
- Mutonyi, H. (2015). Stories, proverbs and anecdotes as scaffolds for learning science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 943-971.
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. National Academy. <https://www.nap.edu/catalog/4962/national-science-education-standards>
- Okur, S. (2021). *Hikâyelerle fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, hikâye yazma becerilerine ve uygulamaya yönelik görüşlerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Olson, R. (2015). *Why science needs story*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Özay-Köse, E. & Yıldırım, T. (2020). Dolaşım sistemi öğretiminde hikâye destekli etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 68-84.
- Özdemir, N. (2019). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri (Bayburt ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde kullanılan öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarı ve kavramsal öğrenmelerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özer, Ö. (2004). *Hikâye anlatımı yoluyla çocuklara yabancı dil öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pakdemirli, N. M. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin din eğitiminde hikâye* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi, 2. baskı). Anı. (Orijinal çalışma 2002 yılında yayımlandı.)
- Pringle, R. M. & Lamme, L. L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(1), 1-17.
- Putri, A. R. & Mustadi, A. (2019). Connecting science with story tale: How Sainsmatika story tale book decrease science anxiety of 4th graders students. *Science Education Journal*, 3(2), 57-66.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogrov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. <https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>

- Sali, H. (2019). *Hikâyelerle bütünleştirilmiş öğretim etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin değer gelişimi, tutum ve motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. (1. baskı). Tudem
- Şen-Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (stroytelling) kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tao, P. (2003). Eliciting and developing junior secondary students' understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories. *International Journal of Science Education*, 25(2), 147-171.
- Tezel, Ö. & Aksoy, K. (2020). Sekizinci sınıf "periyodik sistem" konusunda bilimsel öykü içeren eğitsel oyun etkinliğinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 192-209.
- Toor, A. & Mgombelo, J. (2015, February 4-8). *Teaching mathematics through storytelling: engaging the 'being' of a student in mathematics* [Paper presentation] Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 3276-3282, Prag.
- Türkmen, H. & Ünver, E. (2012). Fen eğitiminde hikâyelendirme tekniği. *Journal of European Education*, 2(1), 9-13.
- Uysal, İ. & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Ünüvar, E. (2019). *Matematik öğretiminde karikatürlerle zenginleştirilmiş eğitsel matematik hikâyelerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. ABD: Open University Press.
- Yalnız, M. (2012). *12. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi müfredatının hikâye yöntemi ile anlatımı* [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yap, B. W. & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statical Computations and Simulation*, 81(12), 2141-2155. <https://doi.org/10.1080/00949655.2010.520163>
- Yeniçeri, K. & Kuşdemir, Y. (2019). Bestami Yazgan'ın hikâyelerindeki iletilerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 3(5), 390-413.
- Yıldırım, T. (2019). *Biyoloji öğretiminde hikâye destekli etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, M. M., Özen-Uyar, R. & Aslan, D. (2020). Misrepresentation of science concepts in Turkish picture book. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1183-1203.
- Yılmaz-Korkut, T. & Şaşmaz-Ören, F. (2018). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 38-52.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

As a reflection of the developments in science and technology, innovations and advances occur in all areas of life. While the emerging innovations and developments that occur make the lives of individuals easier, on the other side, they increase the need for individuals who can keep up with these innovations and developments and have technological competencies. In this context, it can be said that science, which is formed by integrating sciences based on technological fundamentals such as physics, chemistry and biology, under the hood (Kozcu, 2006), is one of the important disciplines in meeting the need for qualified individuals.

Science includes efforts to predict events that have not happened yet (Kaptan & Korkmaz, 1999) and to recognize and define the world in the light of the information obtained (Daşdemir & Doymuş, 2012). Governments consider it critical to raise individuals who participate in political and social decisions such as stem cell research and nuclear energy with a scientific understanding (Heering, 2010). It is known that science contributes to primary school students such as developing creative thinking skills, contributing to language development, enabling the child to communicate effectively with his/her environment, supporting the ability to solve daily life problems, helping the child to recognize the world and his/her immediate environment, and gaining the ability to learn to learn (Hançer et al., 2003). Considering the contributions of science to individuals in this direction, the importance of the teaching-learning process science lessons is understood.

Stories are described as writings in which events that have happened or are likely to be experienced are told in a specific time (Kıran, 2008); It is used in various fields of education in a wide range from medicine to primary education, from higher education to religious education (Metova & Webster, 2007). The genre that emerges by preparing the stories according to the child is called children's stories and is defined as the meaning-making activity that has an important place in the whole life of individuals starting from their early childhood (Fusai et al., 2003). At this point, it is stated that with the use of stories in different disciplines, the lessons will come out of monotony and become more interesting, fun and lively (Danacı, 2012). In addition, stories are used to represent real life problems and exemplify scientific concepts and issues (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002). In this direction, the aim of the research is to investigate the effect of inquiry-based science teaching, which is supported by achievement-oriented scientific stories enriched with visuals and activities, on the academic achievement of primary school 3rd grade students and the permanence of their knowledge.

2. METHOD

The research was designed in experimental pre-test-post-test paired control group design model, which is one of the quantitative research methods. In experimental design, the existing groups are matched according to the determined variables, and the groups are randomly assigned to the experimental and control groups (Büyüköztürk et al., 2019). 55 students studying in two level of the 3rd grade of a public primary school located in a city center in the Southeastern Anatolia Region formed the study group of the research. In the determination of the study groups, the equivalence of the experimental and control groups in terms of academic achievement in science course was aimed. Experimental and control groups were selected from two levels, which were found to be equivalent to each other with their report cards and teachers' opinions, within the scope of the principle of impartiality. Indeed, in experimental studies the equivalence of the groups is seen as a factor that supports the objectivity of the research results (Divarçı & Saltan, 2017).

The data were analyzed regardless of the difference between the groups, and it was concluded that the data met the assumptions of homogeneity of variance and normal distribution. In this direction, the t-test of independent groups from parametric tests was used to determine the equivalence of the science course academic achievement test score averages of the students in the experimental and control groups. When the analysis results are examined, it is seen that the science course academic achievement test mean score of the control group students ($X=6.63$) is higher than the mean score of the experimental group students ($X=6.11$), but the difference between the averages is not statistically significant ($p>.05$). ; $t=-1.339$). In this direction, it can be

said that the academic achievement levels of the experimental and control group students were equal before the experimental procedure.

In the analysis of the data, independent groups t-test and dependent groups t-test from parametric tests were used. The significance level was accepted as .05 in all statistical operations. Within the scope of the research, the effect sizes were examined by calculating the Cohen d value. In the evaluation of effect sizes, Cohen's criteria (.2=small effect, .5=medium effect, .8 large effect) were taken into consideration (Pallant, 2017).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, it was found that the post-test point averages of the experimental group students were significantly higher and the inquiry-based science teaching supported by the achievement-oriented scientific stories enriched with visuals and activities was more effective than the current science teaching in increasing the academic achievement of the students in the science unit "Journey to the World of Living" can be said. The results of the studies examining the effects of the use of stories in science teaching on the academic achievement of students in the literature also support the results of this study (Akdemir, 2018; Banister & Ryan, 2001; Coşkun, 2012; İpek, 2019; Kardaş & Şahin, 2020; Özden, 2012; Yıldırım, 2019), Yılmaz-Korkut & Şaşmaz-Ören, 2018). However, this result differs from the results of the study conducted by Dincel (2005). Dincel (2005), in his study in which he used the experimental method as well as the stories in teaching the subject of elements and compounds in the science lesson, concluded that science teaching supported by stories did not significantly increase student achievement compared to teaching by experiment. It is stated that the use of stories in science teaching is not common in our country as of the date of the study, and this situation creates deficiencies in both the researchers and the students in the study group. In this direction, it can be said that the deficiencies in students and researchers may prevent science teaching supported with stories from increasing the academic success of students.

According to the results of the study, which examined the effect of science teaching supported by stories on the academic achievement of students, it was concluded that stories increased student achievement at different grade levels and in various science subjects and units. In his study, Coşkun (2021) concluded that picture books containing science concepts increased the academic achievement of 4th grade primary school students in the "Properties of Matter" unit. Okur (2021), on the other hand, concluded that science teaching supported by stories increased the academic success of the 3rd grade students in the unit "Journey to the World of Living" unit. In addition, stories in science teaching; periodic table (Tezel & Aksoy, 2020), digestive system (Türkmen & Ünver, 2012), simple machines (Kahraman & Karataş, 2012), human and environment (Yılmaz-Korkut & Şaşmaz-Ören, 2018), systems in our body (Cındıl et al., 2012), water cycle (Banister & Ryan, 2001), circulatory system (Özay-Köse & Yıldırım, 2020), reproduction, growth and development in living things (Doğan, 2016), physical and chemical change (Ayvacı & Şenel-Çoruhlu, 2009) and the structure of matter (Akdemir, 2018) subjects and units seem to increase the academic achievement of students.

Starting from the second week of the experimental practice, the transition to distance education and the application of learning outcomes-oriented scientific stories enriched with visuals and activities as an extracurricular activity made it difficult for students to control what they read effectively. It can be said that this situation caused the significant difference to have a small effect size. Despite this, the permanence test mean score of the experimental group students was significantly higher than the mean score of the control group students, and the inquiry-based science teaching supported by the achievement-oriented scientific stories enriched with visuals and activities and made into a book was beneficial in increasing the permanence of the students towards the science unit "Journey to the World of Living". It can be said that it is more effective than the current science teaching focused on the curriculum.

It is seen that the achievement-oriented scientific story, which is enriched with the visuals and activities prepared within the scope of the research, has a positive effect on increasing the academic success of the students and the permanence of their knowledge, but it has a small effect size. The outcome-oriented scientific

story prepared in this direction can be applied as an in-class activity by integrating with different teaching methods and techniques, not as an extracurricular activity.

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: 04.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/1/41

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

1. Yazar: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular, sonuç, tartışma ve raporlaştırma.

2. Yazar: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, sonuç ve raporlaştırma süreçlerinde danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

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

Araştırmada yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant Izzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1061 – 1087. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102533>

İlkokula Yönelik Yapılan Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi*

Examining of Studies on Critical Thinking Skill Done about Primary School

Gülşah Kuru¹ , Ahmet Şimşek² 

Geliş Tarihi (Received): 12.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 09.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Eleştirel düşünme becerisinin formal olarak okul hayatında, özellikle ilkökulda kazanılması; öğrencilerin ne düşündüklerini, nasıl düşündüklerini, onları düşünmeye iten nedenleri fark ederek sorgulama yapabilen bireyler olarak yetişmeleri ve bu doğrultuda sorunların üstesinden gelerek doğru kararlar alabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de 2018-2021 yılları arasında yürütülen eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli, doküman incelemesidir. Dokümanların seçiminde, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Tarama Merkezi, Google Akademik arama motoru, ULAKBİM ve ERIC veri tabanlarından yararlanılmış ve bu kapsamda 41 makale, 23 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi olmak üzere 71 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmış, çalışmada elde edilen veriler; şekiller ve tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı, örneklemin ilkökul 4.sınıf öğrencileri olduğu ve en sık kullanılan ölçme aracının; Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda, eleştirel düşünmeye yönelik uygulamaların en sık Fen Bilimleri ile Türkçe derslerinde yapıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıklarının yüksek, öğretmen adaylarının orta ve ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıklarının ise, yüksek düzeyde olduğu; yapılan uygulamaya dönük çalışmaların tamamının olumlu yönde etkili olduğu ve ele alınan ders kitapları ile öğretim programlarında ise; eleştirel düşünme becerisine yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Eleştirel Düşünme, Doküman İncelemesi.

&

Abstract: Acquiring critical thinking skills in school life, especially in primary school; is important for students to grow up as individuals who can make inquiries by noticing what they think, how they think, the reasons that push them to think, and to make the right decisions by overcoming problems. This study aimed to determine the general trends of the studies on critical thinking skills conducted in Turkey between the years 2018-2021. Document analysis method was used in the research. In the selection of the documents, the National Thesis Search Center of the Higher Education Council, Google Academic search engine, ULAKBİM and ERIC databases were used. The data obtained from the study were interpreted by giving frequencies with the help of figures and tables. As a result of the research, the survey model which is one of the quantitative research methods in the studies was used the most; the sample was primary school 4th grade students, and the most frequently used measurement tool was the Critical Thinking Scale developed by Demir (2006). It was seen that applications for critical thinking was used mostly in Science and Turkish lessons. In the results of the research; primary school teachers' awareness about critical thinking skill was high, primary school teacher candidates' awareness were at a medium level and primary school students' awareness were at a high level. It was determined that all of the experimental studies were positively effective and it was concluded that critical thinking skills were not sufficiently included in the textbooks and curriculum.

Keywords: Primary School, Critical Thinking, Document Analysis.

Atıf/Cite as: Kuru, G., & Şimşek, A. (2022). İlkokula Yönelik Yapılan Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1061-1087. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102533>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

*Bu makale, “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Programı Kullanılmasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı doktora tezi kapsamında yapılan literatür taraması sonucu oluşturulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Gülşah Kuru, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı, g.kuru@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2428-9972>

² Prof. Dr. Ahmet Şimşek, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., ahmetsimsek@istanbul.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-8180>

1. GİRİŞ

Düşünme sürecinin belli başlı ve herkesçe kabul edilebilir aşamalarının olduğu söylenebilir. Buna karşın düşünme eyleminin sanıldığı gibi yekpare ve herkes tarafından benzer biçimde gerçekleştirilen bir süreci içermediği ifade edilmektedir. Bu süreci en iyi yönetenlerin, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu kabul edilir. Eleştirel düşünmenin de bu becerilerden biri olduğu bilinmektedir (Aybek & Yolcu, 2018).

Eleştirel düşünme; *“düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı”* ve *“bir şeyin gerçek ederini, erdemini ya da değerini belirlemek için girişimde bulunmak adına uygun değerlendirme standartlarını kullanma”* olarak tanımlanmaktadır (Paul & Elder, 2020, s. xxi). Çelikkaya (2012); sorgulayan, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen ve başkalarının görüşlerine saygılı bireylerin yetiştirilmesinin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ile mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Eleştirel düşünmenin; akademik anlamda ihtiyaç duyulan üst düzey bir beceri olmasının yanı sıra sorumlu ve duyarlı bir vatandaşlık, ekonomik anlamda başarı, sosyal ilişkiler ve meslekte niteliklilik açısından da hayati öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Wolcot ve diğerleri, 2002’den akt. Özyurt ve diğerleri, 2018). Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisinin okul hayatında; özellikle ilkokulda kazanılmasının öğrencilerin ne düşündüklerini, nasıl düşündüklerini, onları düşünmeye iten nedenleri fark ederek sorgulama yapabilen bireyler olarak yetişmeleri ve bu doğrultuda sorunların üstesinden gelerek doğru kararlar alabilmeleri açısından önem arz ettiği belirtilmektedir (MEB, 2007). Sorumlu ve duyarlı vatandaşlık, sağlıklı sosyal ilişkiler ve mesleki niteliklilik açısından da bu becerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de 2005 yılında kabul edilen eğitim reformu ile becerilerin öğretimi konusunun ilk kez öğretim programlarında ayrı bir boyut olarak yer aldığı görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Bu çerçevede kazandırılması gereken becerilerden birinin de eleştirel düşünme becerisi olduğu ifade edilmiştir. 2005 programları sonrasında eğitim araştırmacılarının gerek eleştirel düşünme becerisi gerekse diğer beceriler ile ilgili yaptığı araştırmaların sayısında ve niteliğinde bir artışın olduğu söylenebilir (Ertaş-Kılıç & Şen, 2014). 2018 yılında yayınlanan öğretim programları ve aynı yıl açıklanan 2023 vizyonu doğrultusunda da beceri öğretiminin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Dünya ekonomik forumunda, geleceğin meslekleri araştırması incelendiğinde; 2018’de ilk sırada analitik düşünme ve yenilikçiliğin, ikinci sırada karmaşık düşünme ve problem çözmenin ve üçüncü sırada da eleştirel düşünme ve analizin yer aldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin 2022 yılı için de varlığını sürdüreceği olan ve ön görülen beceriler arasında 5.sırada yer aldığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda, 21.yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaç duyacağı 7 beceri arasında ilk sırayı eleştirel düşünme becerisinin aldığı da belirtilmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu, 2019).

Tüm bu bilgiler dikkate alındığında; yaşadığımız çağın koşulları, eleştirel düşünmenin bu çağda kazanılması beklenen yeterlilikler arasında gösterilmesi; bu becerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi ve değerini ortaya çıkarmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Türkiye’de, 2018-2021 yılları arasında (öğretim programlarının yayınlandığı son tarihten itibaren), ilkokulda eleştirel düşünmeyi konu edinen çalışmalara yönelik bir doküman incelemesi çalışmasına rastlanılmamıştır. Türkiye'nin de yer aldığı; PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda önceki yıllara göre nispeten daha başarılı sonuçların elde edilmesi açısından, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin, yenilenen öğretim programlarından (2018) sonraki süreçte, ilkokullarda

nasıl ele alındığına yönelik çalışmalara genel hatlarıyla bakmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın; ilkokulda eleştirel düşünme konusunda araştırma yapmak isteyenlerin, son yıllarda Türkiye’de nasıl bir eğilimin olduğunu görebilmeleri ve çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, Türkiye’de ilkokulda eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tez ve makale çalışmalarının araştırılması ve doküman incelemesi yöntemi kullanılarak bu çalışmalardaki yönelimin belirlenmesi amacıyla, bilimsel bir çalışmada yer alan genel başlıkların, ana hatlarını öğrenebilmek adına, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye’de ilkokula öğrencilerine yönelik olarak yapılan, eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar;

1. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar, hangi tarihlerde yapılmıştır?
2. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar, hangi konu alanlarında yapılmıştır?
3. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar, hangi yöntemler kullanılarak yürütülmüştür?
4. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar, hangi örneklem gruplarında yapılmıştır?
5. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalar, hangi veri toplama araçları kullanılarak yürütülmüştür?
6. Eleştirel düşünmeyi konu alan çalışmalarda hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

1.2. Araştırmanın önemi

2018 yılı öncesinde yapılan araştırmalarda; eleştirel düşünme becerisinin, yüksek lisans tezlerinde daha çok ele alınan bir beceri olduğu ve örneklem grubunun çoğunlukla lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların sadece ilkokul 4.sınıfta ve oldukça az sayıda olduğu (Çakan-Akkaş & Kabataş-Memiş, 2021), doktora tezlerindeki örneklemelerde ise; ilkokul açısından 4.sınıfın ağırlıklı olduğu; ancak ilkokul grubunda yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmüştür (Karadem & Yakıt-Ongun, 2020). İlkokulda eleştirel düşünme becerisi ile ilgili görece daha az çalışma yapıldığı için özellikle 2018 öğretim programlarının yayınlanmasından sonra, ilkokula yönelik konuya ilişkin nasıl bir eğilimin olduğunu ortaya koyan ve içerisinde hem tez hem makalelerin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte; araştırma verilerine, örnekleme ilkokuldan olan tüm durumları (sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, ilkokul dokümanları, ilkokul öğrencileri) içeren akademik çalışmaların dahil edilmesi ve literatürde buna yönelik bir çalışmaya rastlanılmaması da araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkı olarak gösterilebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de yürütülen eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli; analitik araştırmalar başlığı altında yer alan, doküman incelemesidir yöntemidir. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik olarak analiz edilmesi için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Wach, 2013). Bu yöntemin; araştırmacıların önceki araştırmaları inceleyip literatürü gözden geçirmesi ve sonrasında elde edilen bilgileri araştırmalarına dâhil etmeleri sürecini kapsadığı, bu durumun da analitik bir yöntemi içerdiği belirtilmektedir (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırma; Türkiye’de, 2018-2021 yıllarında yapılan 41 makale, 23 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi olmak üzere toplam 71 çalışmayı kapsamaktadır. İlgili araştırmaların seçiminde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Dâhil etme ve çıkarma ölçütleri

Hangi araştırmaların ele alınıp ve hangi araştırmaların dışarıda tutulacağına karar vermek amacıyla bazı ölçütler göz önüne alınmıştır.

Dâhil etme ölçütleri:

- Türkiye’de, Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması ve örneklemin ya da çalışma grubunun Türkiye’den olması

- Çalışmaların tam metinlerine erişilebilmesi

- Tez ve makalelerin; eleştirel düşünmenin sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayları, ilkokul öğrencileri ve ilkokul dokümanları boyutlarında ele alındığı çalışmalardan oluşması olarak belirlenmiştir.

Çıkarım ölçütleri:

- Eleştirel düşünme becerisinin, ayrı bir beceri olarak belirtilmeyip diğer üst düzey düşünme becerileri ile birlikte ele alındığı çalışmalar

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanmasında “eleştirel düşünme” ve “ilkokul” ile “primary school” and “critical thinking” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez tarama merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, ERIC veri tabanları ve Google Akademik arama motorundan yararlanılmıştır.

2018-2021 yıllarında birbirinden bağımsız şekilde yapılan araştırmalar incelenerek bu araştırmaların genel eğilimleri belirlenmiştir. Çalışmada 2018-2021 yılları arasının seçilme sebebi; Türkiye’de şuan uygulamada olan son ilkokul öğretim programlarının 2018 yılında yayınlanmış olması, 2018 yılından önceki yıllara ait sistematik alan yazın taraması bulunması, 2018 ile 2019 yılını da içeren mevcut çalışmanın eleştirel düşünmenin genel boyutu ile ilgili olup sadece tez çalışmalarını içermesi (Çakan-Akkaş & Kabataş-Memiş, 2021) sınırlılığı sebepleriyle; bu çalışmanın eleştirel düşünmenin ilkokul boyutunda ele alınması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, özellikle en son yayımlanan öğretim programları ile 2023 Eğitim Vizyonu’ndan sonra, uluslararası sınavlardan alınan daha olumlu sonuçlar nedeniyle, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin ilkokulu ilgilendiren konulara nasıl yansıdığını tespit edebilmek amaçlanmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; belirlenen bir konu hakkındaki benzer çalışmaların belirli başlıklar altında gruplandırılmasıyla, ilgili çalışmalara ait bulguların birleştirilip karşılaştırılarak sonuçların temalar ve şablonlarla yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Au, 2007; Çalık & Sözbilir, 2014; Zimmer, 2006).

Araştırma kapsamındaki çalışmalar, yayın yılı geçmişten günümüze olacak şekilde her yıl için ayrı ayrı arşivlenmiş; 2018 yılındaki çalışmalar A1, A2, ... A19 şeklinde; 2019 yılındakiler B1, B2, ..B27 şeklinde; 2020 yılındaki çalışmalar C1, C2,.. C20 şeklinde ve 2021 yılındakiler de D1, D2, .. D5 şeklinde numara verilerek kodlanmıştır. Çalışmaların makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olarak sınıflandırılması ise; ilgili klasör içinde harflendirmenin yanında belirtilerek olmuştur. Çalışmalar, araştırma problemleri doğrultusunda detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen veriler “Microsoft Office Excel”de oluşturulan temalara uygun olarak kodlanmıştır. Örnek kodlama işlemi, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Çalışmalarda Veri Analizinin Nasıl Yapıldığına Dair Örnek*

Kodu	Yıl	Tür	Konu Alanı	Yöntem	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
B18 (Doktora Tezi)	2019	Doktora Tezi	Türkçe	Karma Yöntem	İlkokul 4.sınıf Öğrencileri	Demir (2006) Eleştirel Düşünme Ölçeği	Bağımsız değişken (günce yazma) bağımlı değişken (eleştirel düşünme) üzerinde pozitif ve anlamlı etkili

2.4.1. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusunda birtakım stratejilerin bulunduğu belirtilmekte olup bunlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik başlıklarıyla ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, inandırıcılığı sağlamak adına; çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Veri toplama metodu ve dahil etme, hariç tutma olmak üzere; verilerin seçiminde kullanılan ölçütler belirtilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak için, araştırma bulguları tablolar ve grafikler halinde, ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Araştırmada tutarlık ve teyit edilebilirliği arttırmak adına verilerin çözümlemesi ve ortak temaların oluşturulması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Kodlayıcılar arasında tutarlılığı arttırmak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı ve uzmanın verdiği puanlar arasındaki uyum yüzdesi (percent of agreement) indeksi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi, aynı kodlamanın yapıldığı durumların, varolan tüm durumlara (üzerinde ortak karara varılan ve varılmayan kodlama durumları) oranı hesaplanarak bulunan bir indeks olarak açıklanmaktadır. Uyum yüzdesi kullanılarak kodlama güvenirliliği 0.96 bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenirliliği tespit etmek için kullanılan uyum yüzdesinin %70'ten daha yüksek olmasının beklendiği ifade edilmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu durumda, kodlama güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmada kullanılan kaynaklar kodlamaya tabi tutulup çalışmanın sonunda bu kaynakların listesi belirtilmiştir.

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.

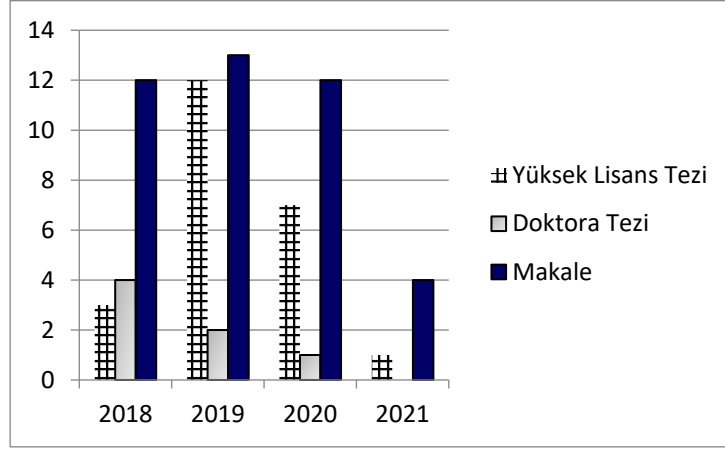
Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılması sebebiyle; araştırma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni alınmamıştır.

3. BULGULAR

3.1. İncelenen Çalışmaların Hangi Zaman Diliminde Yapıldığına İlişkin Bulgular

Çalışmaların gerçekleştirildiği zaman dilimini gösteren grafik, Şekil 1’de sunulmuştur.

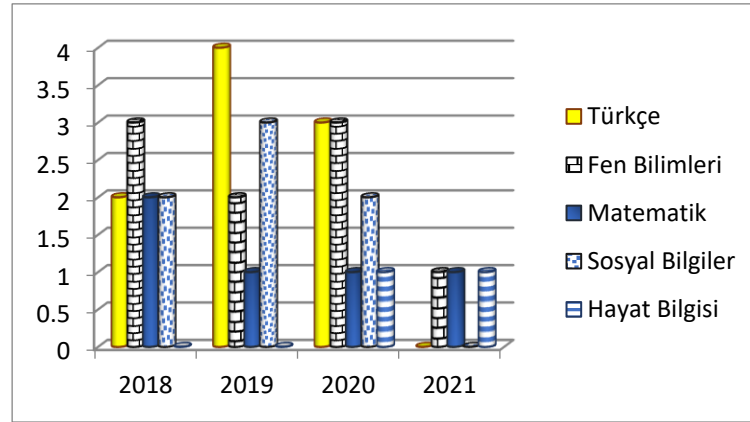


Şekil 1. Çalışmaların hangi zaman diliminde yapıldığını gösteren grafik

Şekil 1 incelendiğinde; 2018 yılında 12 makale, 3 yüksek lisans ve 4 doktora tezi; 2019 yılında 13 makale 12 yüksek lisans ve 2 doktora tezi; 2020 yılında 12 makale, 7 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ve 2021 yılında ise, 4 makale, 1 yüksek lisans tezi yapıp herhangi bir doktora tezi yapılmadığı görülmektedir. En çok çalışmanın 2019 yılında ve makale türünde olduğu görülmektedir.

3.2. İncelenen Çalışmaların Hangi Konu Alanlarında Yapıldığına İlişkin Bulgular

Çalışmaların konu alanlarını gösteren grafik, Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışmaların hangi konu alanlarında yapıldığını gösteren grafik

Şekil 2’de incelenen çalışmaların konu alanı dağılımları yer almaktadır. Çalışma kapsamında toplam 71 çalışma mevcuttur; ancak bu çalışmaların sadece 32’sinin (%45.07) eleştirel düşünmenin bir disiplin içerisinde ele alınmasına yönelik olduğu saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde; 2018 yılında fen bilimleri eğitimi alanında (3 çalışma) yapılan çalışmaların daha fazla olduğu, 2019 yılında yapılan çalışmaların Türkçe eğitimi alanında (4 çalışma) yoğunlaştığı, 2020 yılında ise; Türkçe eğitimi (3 çalışma) ve fen bilimleri eğitimi alanında (3 çalışma) yapılan çalışmaların eşit sayıda olduğu görülmektedir. 2021 yılında ise; önceki yıllara nazaran daha az sayıda çalışma olduğu; mevcut çalışmaların da fen bilimleri eğitimi, matematik eğitimi ve hayat bilgisi eğitimi alanlarında yapıldığı görülmektedir.

3.3. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine ait verileri içeren çizelge, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

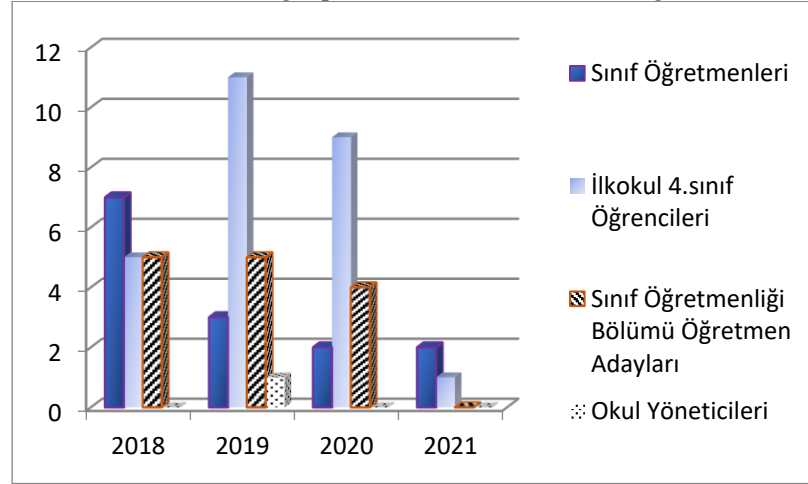
Yıl	Araştırma Yöntemi		f
2018	Nicel	-Tarama	-A1, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A14, A17
		-Deneysel	-A15
	Nitel	-Durum Çalışması	-A18
		-Metafor	-A2
	Karma		-A9, A10, A13, A16
	Doküman İncelemesi		-A3, A12
Derleme		-A19	
Toplam			19
2019	Nicel	Tarama	-B7, B8, B10, B11, B13, B15, B16, B17, B25, B27
		Deneysel	-B5, B14, B19
	Nitel	Durum Çalışması	-B23
		Fenomenoloji	-B26
	Karma		-B1, B2, B4, B9, B12, B18
	Doküman İncelemesi		-B3, B6, B21, B22
Derleme		-B20, B24	
Toplam			27
2020	Nicel	Tarama	-C1, C3, C6, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C19
		Deneysel	-C5, C7, C8
	Karma		-C9, C18
	Doküman İncelemesi		-C2, C4, C20
Toplam			20
2021	Nicel	Tarama	-D1, D3
	Nitel	Doküman İnceleme Yöntemi	-D2, D4

Karma	-D5
Toplam	5

Tablo 2’de, çalışmalarda kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre 2018 yılında 19; 2019 yılında 27; 2020 yılında 20 ve 2021 yılında 5 çalışma olmak üzere, toplamda 71 çalışmaya ulaşılmıştır. En fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların tamamı göz önünde bulundurulduğunda; en sık kullanılan desenin nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni olduğu ve nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Deneysel çalışmalar incelendiğinde ise; nicel araştırma kapsamında ele alınan toplam 7 çalışma olduğu tespit edilmiş; aynı zamanda, karma yöntem olarak belirtilen çalışmalar içerisinde de deneysel çalışmaların bulunduğu (A9, A10, A16, B1, B4, B9, B18, C9, D5) belirlenmiştir.

3.4. İncelenen Çalışmalardaki Örneklem/Çalışma Grubu Seçimlerine İlişkin Bulgular

Çalışmalarda kullanılan örneklem/çalışma gruplarına ait veriler, Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çalışmalarda hangi örneklem/çalışma gruplarının kullanıldığını gösteren çizelge

Şekil 3’te; çalışmalardaki örneklem gruplarının dağılımı gösterilmiştir. 2018 yılında yapılan çalışmaların örneklem grubunu daha çok sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu, 2019 ve 2020 yıllarında ilkököl 4. sınıf öğrencileriyle olan çalışmaların daha fazla olduğu ve 2021 yılında ise; sınıf öğretmenleri örneklem grubunun baskın olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde; çalışmalarda en sık ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin örneklem grubu olarak alındığı tespit edilmiştir. En az çalışılan örneklem grubu da sadece 2019 yılında yapılan 1 çalışma ile okul yöneticisidir (Şekil 3’te 2019 grafiğinin siyah beyaz noktalı sütununda belirtilmiştir.).

3.5. İncelenen Çalışmalardaki Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalardaki veri toplama araçlarına ilişkin bulguları içeren çizelge Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yıl	Ölçme Araçları	f
	Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	A4, A5, A6
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Demir (2006)	A7, A9, A16
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	A9, A13, A18
	Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği-Alkın(2012)	A8, A16

	Dokümanlar	A3, A12
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Saracaloğlu & Yılmaz (2011)	A1
2018	Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği-Watson & Glaser (1964)	A10
	Cornell Critical Thinking Test - Form X -Ennis & Millman (1985)	A15
	Eleştirel Düşünme Ölçeği - Semerci (2000)	A14
	Eleştirel Düşünme Ölçeği - Görücü (2014)	A17
	Demircioğlu (2012) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	A11
	Gözlem Formu	A8
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Demir (2006)	B8, B10, B12, B14, B18
	Dokümanlar	B3, B6, B21, B22, B23
	Araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen	B2, B7, B19
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	B2, B18, B26
	Ertaş-Kılıç & Şen (2014) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	B1, B4
	Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği-Aybek ve diğerleri (2015)	B15, B25
2019	Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	B9
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Görücü (2014)	B5
	Eleştirel Düşünme Ölçeği - Semerci (2000)	B27
	Eleştirel Düşünme Anketi-Sarıgöz (2014)	B11
	Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği-Aral (2005)	B13
	Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği-Uluçınar (2012)	B16
	Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği-Akbıyık (2002)	B17
	Araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen	C10, C12, C17
	Dokümanlar	C2, C4, C20
	Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	C8, C18
	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-Karalı (2012)	C3, C14
	Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği-Akar-Vural (2005)	C19
	Cornell Critical Thinking Test - Form X -Ennis & Millman (1985)	C5
2020	Ertaş-Kılıç & Şen (2014) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	C1
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Demir (2006)	C9
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Görücü (2014)	C7
	Eleştirel Düşünme Anketi-Sarıgöz (2014)	C16
	Akın ve diğerleri (2015) tarafından uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	C11

	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi-Eğmir & Ocağ (2016)	C13
	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-Karalı (2012)	C3
	Dokümanlar	D2, D4
	Eleştirel Düşünme Ölçeği-Ağdacı (2018)	D3
2021	21.yy Öğreten Becerileri Ölçeği-Orhan-Göksun (2016)	D1
	Kılıç & Şen (2014) tarafından çevrilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	D5
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	D5

Tablo 3'te, araştırma kapsamında incelenen çalışmalardaki ölçme araçlarının yıllara göre kullanımları gösterilmiştir. 2018 yılındaki çalışmalarda 10 farklı ölçek; 2019 yılında 11 farklı ölçek; 2020 yılında 12 farklı ölçek ve 2021 yılında 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Bu yıllarda, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ölçek; 2018 yılında olmayıp, 2019 yılında 3 ve 2020 yılında da aynı şekilde 3 çalışma bulunmaktadır. 2018 yılında en sık kullanılanların, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kaliforniya eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçeği olduğu; 2019 yılında yine Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçeği olduğu görülmüştür. 2020 yılında ise araştırmacıların kendilerinin geliştirdikleri ölçeklerin ve dokümanların ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. 2021 yılında ise; daha çok dokümanlardan yararlandığı belirlenmiştir. Çalışmaların tamamı değerlendirildiğinde; en fazla Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçeğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Demir'in (2006) ölçeği; ilkokul 3. ve 4. sınıflara yönelik olarak geliştirilen bir eleştirel düşünme ölçeğidir.

3.6. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar

	Çalışmalarda ele alınan konular	Sonuçlar	f
	Sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları	-Yüksek -Orta -Düşük	-A2, B16, C11, D1, D3 -A4, C18 -A5, A8
	Öğretmen adaylarının farkındalıkları	-Orta -Yüksek -Düşük	-A4, B7, C14 -C3 -0
Nicel Araştırmalara İlişkin Sonuçlar	İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin farkındalıkları	-Yüksek -Orta -Düşük	-A17, B12, B13 -B10, C19 -0
	Deneysel çalışmaların etkililiği (Nicel ve karma yöntemin içinde yer alan tüm deneysel çalışmalar)	-Pozitif anlamlı etki	-A9, A10, A15, A16, B1, B4, B5, B9, B14, B18, C5, C7, C8, C9, D5

Doküman İncelemelerine İlişkin Sonuçlar	Öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisi kazandırmada yeterliliği	-Yeterli değil	-A19, B3, B22, D2
	Ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisi kazandırmada yeterliliği	-Yeterli değil	-B23, C4, C6, C10
Nitel Araştırmalara İlişkin Sonuçlar	Eleştirel düşünme becerisi kazandırmada bir programın kullanılması	-Kullanılmalı	-A18
	Eleştirel düşünme becerisinin önemi	-Önemli bir beceri olduğunun belirtilmesi	-B26

Tablo 4’te; incelenen çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek; sınıf öğretmeni adaylarının orta ve ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel çalışmalarda eleştirel düşünmeyi geliştirmeye dönük yapılan uygulamaların hepsinin (Argümantasyon, Oyunlaştırılmış STEM, Günce Yazma, Dijital Öykü, Argüman Haritaları, Mühendislik Tasarım Temelli Öğretim, CORT Programı, Beceri Temelli Öğretim, Otantik Öğretim Uygulamaları, FeTeMM Eğitimi, Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi) pozitif yönde anlamlı etkili olduğu ve katılımcıların uygulamalar hakkında olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Ayrıca; öğretim programlarının ve ders kitaplarının ele alındığı tüm doküman incelemesi çalışmalarında, eleştirel düşünme becerisinin bu kaynaklarda yer edinmesinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel çalışma sonuçlarında ise; eleştirel düşünme becerisinin önemli bir beceri olduğu; bu becerinin geliştirilmesi için, uygulamaya dönük eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada altı ana bulguya ulaşılmış ve bunlarla ilgili durum, tablolar hâlinde sunulmuştur. Bulgulara bakıldığı zaman; 2018-2021 yılları arasında ilkokula ilişkin eleştirel düşünmeye yönelik çalışmaların 2019 yılında ve makale türünde daha fazla yapıldığı görülmüştür. Bu durum, süreç üzerinde pandemi koşullarının etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir; öğretim programlarının 2018 yılında yenilenmesi ile açıklanabilir. Aynı zamanda, 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu ve aynı yıl yenilenen öğretim programlarındaki beceri eğitime verilen önem

açısından düşünüldüğünde de bu durum, bir sonraki yıl (2019 yılında) eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların yaygınlaşmasının gerekçesi olarak kabul edilebilir.

PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavların sonuçları, bilginin hızla arttığı 21.yüzyılda sorgulayan, eleştirel düşünebilen insan tipine duyulan ihtiyaç neticesinde öğretim programlarında düzenlemelere gitmenin ve üst düzey becerilerin kazandırılmasının bir zorunluluk haline geldiği düşünülmektedir. Becerilerin derslerle nasıl ilişkilendirileceğinin programlarda yer almaması, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren kazanımların oldukça az sayıda olması ve öğrencilerin analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmada zorlanmaları, öğretim programlarının yenilenmesinin gerekçelerinden gösterilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017). PISA sonuçlarına göre de en başarılı 10 ülkenin 6'sında (Singapur, Hong Kong, Japonya, Tayvan, Finlandiya, Kanada) öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine yer verildiği ve bu becerilerin önemi üzerinde durulduğu saptanmıştır (Çiftci, 2019).

Bu araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak, incelenen çalışmalar konu alanı olarak değerlendirildiğinde; eleştirel düşünmeye yönelik en fazla fen bilimleri eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarında çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki dil becerilerinden okuma, özellikle okuduğunu anlama noktasında üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların mevcut olduğu; anlama ile eleştirel düşünmenin ilişkisinin bulunduğu ifade edilmektedir (Söylemez, 2018; Ünveren-Kapanadze, 2019). Bilgilendirici ve hikâye edici metinleri anlama becerileri ile eleştirel düşünme becerisinin ilişkili olduğu belirtilmektedir (Erol & Kara, 2020; Yetgin, 2020). Fen Bilimleri ise, özellikle argümantasyon, mühendislik tasarım ve STEM temelli öğretimlerle; öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı ve yapılan uygulamalardan etkili sonuçların alındığı ifade edilmektedir (Acar, 2018; Asal, 2020; Asıgıgan & Samur, 2021; Büyükalan-Filiz & İşiker, 2019; Hocoğlu, 2020; Karakaş, 2018; Yılmaz-Özcan & Tabak, 2019). İlkokulda eleştirel düşünmeye yönelik çalışmaların en sık, fen bilimleri alanında olması, araştırmacıların bu alanda geniş literatüre sahip olup, süreç hakkında nasıl bir yol izleyeceklerine daha fazla hâkim olmalarıyla açıklanabilir. İlerleyen yıllarda, bu becerinin farklı disiplinlerde ele alınma durumunun arttığı görülmüştür; üst düzey düşünme becerilerine verilen önemin yıllar içinde arttığı göstergesi olarak kabul edilebilir. Hayat bilgisi dersinde, eleştirel düşünme becerisinin son iki yılda (2020 ve 2021) ele alındığı görülmektedir. Bu durumun, eleştirel düşünmenin soyut bir beceri olması ve ilkokulun ilk 3 kademesinde nasıl ele alınacağı ve öğrencilere ne şekilde kazandırılacağı tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak, çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde; en sık kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi olup, tarama modelinin ise; ağırlıklı olarak kullanılan model olduğu belirlenmiştir. Bu durumun; eleştirel düşünmeye yönelik beceri, eğilim, tutum gibi bireylerin mevcut durumlarının betimlenmesinin amaçlandığını gösterdiği düşünülmektedir. Mevcut durumu belirlemek, betimlemek önemlidir; ancak eleştirel düşünmenin doğası gereği uygulamaya dönük, nitel destekli deneysel çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde; öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini konu alan 2012-2017 yılları arasında yayımlanmış 45 akademik makalenin incelendiği meta sentez araştırmasında da tarama modelinin en sık kullanılan model olduğu; en az ise, deneysel modelin kullanıldığı tespit edilmiştir (Çansoy ve diğerleri, 2018). Sonuç, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmada, nitel yöntem desenlerinin yeterli sayıda kullanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinin araştırılması, bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerilebilir.

Araştırmacıların tercih ettikleri örneklem grubu incelendiğinde, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin en fazla tercih edilen örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin soyut bir beceri olması sebebiyle; somut işlemler döneminde yer alan, ilkokulun ilk üç sınıfındaki öğrencilerde kazandırılmasının güç olacağı düşüncesini gösterebilir. İlkokul 4.sınıf öğrencileri, gelişim açısından soyut işlemler dönemine yani; ortaokula daha yakındır. Eleştirel düşünme becerisinin, soyut olarak

görülmesi sebebiyle; örneklem olarak daha yakın görülen 4.sınıf grubunun en sık kullanıldığı ifade edilebilir. Ayrıca, bu örneklem grubunda etkinliklerinin daha kolay yapılabilmesi, verilerin bu örneklem grubunda nispeten daha kolay toplanabilmesi ve sonuçların daha çabuk gözlenebilmesi de diğer sebepler olarak düşünülebilir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Kahyaoglu, 2016). En az çalışılan örneklem grubu da okul yöneticileridir. Literatür incelendiğinde; bu örneklem grubuna yönelik çalışmaların sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, yöneticilerin yönetsel işlerle uğraşması gerektiği algısı ve öğrencilerle etkileşimlerinin az olması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir başka sorusu olan; eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde; araştırmacıların sıklıkla, nicel veri toplama araçlarından ölçeği kullandıkları tespit edilmiştir. Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği ise; en sık kullanılan ölçek olarak belirlenmiştir. Örneklemin en fazla ilkokul 4.sınıflardan oluşması bulgusu ile bu ölçeğin kullanılması bulgusu birbirini destekler niteliktedir. İlgili ölçek; ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir (Demir, 2006). Bu ölçeğe yakın bir kullanım oranı, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe 'ye çevrilen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'dir. Araştırmacıların Demir (2006)'in geliştirdiği ölçeği daha sık kullanması, bu ölçeğin Türk araştırmacı tarafından geliştirilmesi ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Kültürel yapı farklılıkları, öğrencilerin gelişim süreci, eğitim sistemi vb. durumlar dikkate alındığında kullanılan ölçeğin yerel kaynaklı olmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. İncelenen çalışmalarda gözlem ve görüşme formları kullanımının az olması, eleştirel düşünme ile ilgili nitel yöntem desenlerinin kullanıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmaması ile açıklanabilir.

Son olarak; araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde ise; nicel araştırmalar açısından, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin "yüksek"; sınıf öğretmeni adaylarının "orta" ve ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çakan-Akkaş & Kabataş-Memiş (2021) tarafından yapılan; Türkiye'de 1999-2019 yılları arası incelenen tez çalışmalarının ele alındığı meta analiz çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri "orta" düzeyde olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "düşük" düzeyde bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Çansoy ve diğerleri, 2018). 2018 yılında yenilenen öğretim programları ve üst düzey düşünmeye yönelik yapılan çalışmalar, son PISA, TIMSS sonuçlarının olumlu yönde ilerlemesi gibi durumların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini iyileştirdiğini gösterebilir. Amacın, bireylerin üst düzey düşünebilme becerilerini yüksek düzeye çıkarma olması gerektiği düşünülmekte ve eğitim-öğretim sürecine bu doğrultuda, özellikle küçük yaşlardan (okul öncesi dönemden itibaren) başlanarak, devam edilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek, öğretmen adaylarının görece daha düşük olması, mesleki tecrübeyle de açıklanabilir. Bu durum, aynı zamanda, lisans programlarının eleştirel düşünme becerisi edinimi konusunda iyileştirilmesi gerektiğini düşündürülebilir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Korkmaz & Yeşil, 2009). Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Demir, 2006).

İncelenen araştırmalardaki deneysel çalışmaların (nicel ve karma yöntemin de içinde yer alan deneysel çalışmalar) tümünün olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmeye deneysel müdahalelerin olumlu yönde etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Baştürk, 2019; Çansoy ve diğerleri, 2018; Korkmaz, 2018; Şenel, 2019; Ünlü & Yangın, 2020). Deneysel çalışmaların tamamının faydalı bulunması; eğitim-öğretim sürecinde klasik tekniklerin dışına çıkıp, sürece farklılık katmanın

yararlı olduğunu ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın da sadece teoride kalmayıp yapılacak uygulamalarla daha iyi gerçekleştirilebileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca araştırmada analiz edilen doküman incelemesi çalışmalarında, eleştirel düşünmeye yönelik olarak, öğretim programları ve ders kitaplarında, bu becerinin istenilen düzeyde ele alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasının, özellikle 21. yüzyılda oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Düşünen, bilgiyi olduğu halde kabul etmeyip bilginin doğruluğunu ve geliştirilebilirliğini sorgulayan bireylerin yetişmesinin de ilköğretim için çok değerli olduğu ve bunun da eğitim-öğretim yolu ile gerçekleştirilebileceği düşünülerek, öğretim programlarının, ders araç gereçlerinin ve sınıf ortamının bu doğrultuda düzenlenmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır.

Tüm alt sorular değerlendirildiğinde; eleştirel düşünmeye yönelik çalışmaların konu alanlarının, sınırlı olduğu görülmektedir. Bu becerinin, farklı derslerdeki durumunun incelenmesi gerektiği ve ilkokul öğrencilerine yönelik mevcut araştırmaların tarama niteliğinde çalışmalar olması; ancak uygulamaya yönelik çalışmaların artırılmasının eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya daha fazla katkı sağlayacağı düşüncesi sebepleriyle; disiplinler arası ve uygulamaya dönük çalışmaların daha fazla yapılması önerilebilir. Çalışmaların; "teşhis-tedavi" şeklinde olması; yani, sadece problemi belirlemekle kalmayıp; bu problemin nedenlerine inme, sorunu çözmeye yönelik çok yönlü düşünme ve çözüme yönelik alternatifler üretme üzerinde odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=nZnEbqN2xpM62bd_8KwW2A&no=IW Mp4KTLc4C5lh_QcREzhA
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/417/G%c3%bcls%c3%bcm%20A%c4%9fda c%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Akar-Vural, R. (2005). *Bertolt Brecht'in öğretici oyunlarının "eğitimde drama" ve "sahneleme" yöntemleri temelinde hazırlanan iki farklı programın ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=J6A2BjIbDuVc8oPgSKuvLg&no=O8Nz4 5Mhwu3wsGtheH8LVg>
- Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akın, U., Çelik, U., Kaya, Ç. & Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale (CTDS). *The International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 31-35.
- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Asal, R. (2020). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Z1dEBqzNHqNyDCySBRWuVQ&no=N VsMUwBwtUPQ6Lqwmf9oIQ>
- Asıgışan, Ş. & Samur, Y. (2021). Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyonuna, eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve problem çözme becerilerinin algılanmasına etkisi. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 332-352.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasyntesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. & Coskun Arısoy, B. (2015). Critical thinking standards scale for the teacher candidates: Study of validity and reliability. *Educational Administration: Theory and Practice*, 21(1), 25-50.
- Aybek, B. & Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 567-573. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.297>
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Büyükalan-Filiz, S. & Işiker, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Social Sciences Journal*, 5(30), 546-556. <https://doi.org/10.26449/sss.1251>
- Çakan-Akkaş, B. & Kabataş-Memiş, E. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çansoy, R., Parlar, H. & Polatcan, M. (2018). Teacher candidates’ critical thinking tendencies research in Turkey: A content analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1974-1980. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060916>
- Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74. https://doi.org/10.9761/jasss_171
- Çiftci, C. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilköğretim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 24-32.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=TjxNVCdap3IQulVqetvkoQ&no=sm7z3v2JiFfXFLerFCxqcg>
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=WtpbpxvaNII2KeynSW2TDg&no=HV-kKJlmOfEf80ct0XYa1Q>
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9FretimProgramlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Feriendirme-I-.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *2017-2018 Eğitim izleme raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/>
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies*, 11(19), 337-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>
- Ennis, R. H. & Millman, J. (1985). *Cornell critical thinking test, level X*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Erol, S. & Kara, Ö. T. (2020). Çocuk yazınında eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları üzerine bir inceleme: Küçük kara balık örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1125-1135.
- Ertaş-Kılıç, H. & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varisoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].

[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=6WvxuAJTL7Cq4dHOYjJA3g&no=1M\]MOuCk7TS7PVK9E02Wvg](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=6WvxuAJTL7Cq4dHOYjJA3g&no=1M]MOuCk7TS7PVK9E02Wvg)

- Grix, J. (2001). *Demystifying postgraduate research*. University of Birmingham University Press
- Hocaoğlu, M. E. (2020) *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin argüman haritaları kullanımlarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/127103/yokAcikBilim_10325828.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Karadem, Z. G. & Yakıt-Ongun, M. (2020). Türkiye’de düşünme becerileri konusunda yapılan doktora tezlerinin betimsel analizi (2001-2019). *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 65, 2844-2857. <https://doi.org/10.26449/sssj.2337>
- Karakaş, H. (2018). *Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünmelerine, akademik başarılarına ve argüman oluşturma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/336cee43-365f-4337-8548-989805173198/cevre-enerji-konularina-yonelik-gerceklestirilen-argumantasyon-temelli-ogretimin-sinif-ogretmeni-adaylarinin-elestirel-dusunmelerine-akademik-basariharina-ve-arguman-olusturma-becerilerine-etkisi>
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri: İnönü Üniversitesi örneği* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/1168/314200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2),19-28.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=podAjrDUFoNOjRhq8mELw&no=icwuhlfYyho7aLnhl6H3Uw>
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental?. *The Qualitative Report*, 8(1). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1901&context=tqr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) öğretim programı*. MEB Yayınlar. https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Orhan-Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ppJPN2u9IP1i4a_m_R9ZXw&no=wR4U8DJX_crhqi_YLLRV5Q

- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G. & Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1509-1518. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2132>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı). M. Bütün & S. Beşir Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- Paul, R. & Elder, L. (2020). *Kritik düşünce* (3.baskı). E. Aslan & G. Sart (Çev.). Nobel Yayınları.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. & Nas, E.(2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Saracaloğlu, S. & Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478.
- Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 41.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Şenel, M. (2019). *Günce yazmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile sözel yetenek düzeylerinin gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/128323>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/404489/yokAcikBilim_441855.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Ünlü, B. & Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis
- Watson, G. & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. Harcourt, Brace & World Inc.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].

<https://acikerisim.kku.edu.tr:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12587/17069/642901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Özcan, N. & Tabak, S. (2019). The effect of argumentation-based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213–222. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257669>
- Yüksek Öğretim Kurumu (2019). *Geleceğin meslekleri çalışmaları raporu*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/gelecegin_meslekleri_calismalari.pdf
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

EKLER

Ek. 1. Araştırma Kapsamında İncelenen çalışmalar

1. Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=nZnEbqN2xpM62bd_8KwW2A&no=IW_Mp4KTLc4C5lh_OcREzhA
2. Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/417/G%c3%bcls%c3%bcm%20A%c4%9fda%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Akar, C. & Kara, M. (2020). Critical thinking attitude and some other variables in predicting students' democratic attitudes. *International Journal Of Contemporary Educational Research*, 7(2), 226-245. <https://doi.org/10.33200/ijcer.686662>
4. Akar, C. & Uluçınar, U. (2020, 3-6 Eylül). *İlkokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlilik ve güvenirlik analizi* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Türkiye.
5. Akkaya, N., İşci, C. & Kırmızı, F.S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 47-63. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.205>
6. Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=WneCEKlbIGp8_7lgsAfH9O&no=fNcIsr9cA9ixFFvulBXXHQ
7. Asal, R. (2020). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Z1dEBqzNHqNyDCySBRWuVO&no=NVsMUwBwtUPO6LqwMf9oIQ>
8. Asıgıgan, S. İ. (2019). *Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=j8U-I6qx9MnJOois08sDjA&no=FApHgB87vSgs3uO9Y8MSFA>
9. Asıgıgan, Ş. & Samur, Y. (2021). Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyonuna, eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve problem çözme becerilerinin algılanmasına etkisi. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 332-352.
10. Aslan, S. & Aybek, B. (2020). Testing the effectiveness of interdisciplinary curriculum-based multicultural education on tolerance and critical thinking skill. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 43-55. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.43>
11. Aslan, S. (2018). The relationship between critical thinking skills and democratic attitudes of 4th class primary school students. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 61-69. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.5>

12. Aybek, B. & Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 567-573. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.297>
13. Aydoğdu, İ. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. <https://9lib.net/document/lq5mv5gy-oegrencilerinin-elestirel-duesuenme-algilari-basarilari-arasindaki-iliskinin-incelenmesi.html>
14. Balıkçı, A. (2019). Okul yöneticilerine göre eleştirel düşünme becerisinin okul kültürüne katkısı. *İlköğretim Online*, 18(4), 1700-1717. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639297>
15. Baştopçu, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/129055/yokAcikBilim_10181908.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
16. Baştürk, G. (2019). *Impact of authentic learning practices on students' critical thinking skills and attitudes towards social studies* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12619/74490?show=full>
17. Bektaş, M., Sellum, F. S. & Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147. <https://doi.org/10.19126/suje.537104>
18. Büyükalan-Filiz, S. & Işıker, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Social Sciences Journal*, 5(30), 546-556. <https://doi.org/10.26449/sss.1251>
19. Canbaba, Z. (2020). Kitap incelemesi: Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-39.
20. Çakan-Akkaş, B. & Kabataş-Memiş, E. (2021). Türkiye'de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>
21. Çiftci, C. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilköğretim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 24-32.
22. Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.
23. Çansoy, R., Parlar, H. & Polatcan, M. (2018). Teacher candidates' critical thinking tendencies research in Turkey: a content analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1974-1980. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060916>
24. Çatalbaş, G. (2018). *Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri* [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/3189/G%C3%BCIs%C3%BCm%20%C3%87atalba%C5%9F.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
25. Çelik, A. & Kamuş, E. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı-beceri ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 391-410.

26. Çeviker Ay, Ş. & Orhan, A. (2019). The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: A meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 88-111. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561742>
27. Demir, H. & Baş, Ö. (2019). Türkçe ders kitabındaki metinlerin eleştirel düşünme ölçütlerini karşılaması üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 983-1006.
28. Duran, V. (2019). *Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs üniversitesi eğitim fakültesi örneği)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/ff39c16c-3641-4ef6-8e47-10e0e266fc10/ogretmen-adaylarinin-akil-yurutme-stilleri-bilissel-carpitmalari-ve-elestirel-dusunme-egilimlerinin-incelemesi-ondokuz-mayis-universitesi-egitim-fakultesi-ornegi>
29. Durnacı, Ü. & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
30. Erbağcı, N. & Kaf, Ö. (2020). Düşünme becerileri kavramları bağlamında ilkökul ders kitaplarının ve öğrencilerin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 383-399. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8817>
31. Ergün, A. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Erciyes üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi] https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/368343/yokAcikBilim_10245609.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
32. Erol, S. & Kara, Ö. T. (2020). Çocuk yazınında eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları üzerine bir inceleme: Küçük kara balık örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1125-1135.
33. Gökay, T. (2021). *Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/256157/yokAcikBilim_10211446.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
34. Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin girişimcilik becerisi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1912/D%c3%bcrdane%20G%c3%b6z%c3%bcb%c3%bcy%c3%bck.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
35. Gün, A. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/336cee43-365f-4337-8548-989805173198/cevre-enerji-konularina-yonelik-gerceklestirilen-argumantasyon-temelli-ogretim-sinif-ogretmeni-adaylarinin-elestirel-dusunmelerine-akademik-basariharina-ve-arguman-olusturma-becerilerine-etkisi>
36. Hocoğlu, M. E. (2020) *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin argüman haritaları kullanımlarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/127103/yokAcikBilim_10325828.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
37. Kapanadze, D. Ü. (2018). Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
38. Kara, M. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1M_WEXcTdfu4zJPI_ud1Ew&no=KG0bwoKa-RZHEysG6Vit9g
39. Karakaş, H. (2018). *Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve argüman oluşturma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/336cee43-365f-4337-8548-989805173198/cevre-enerji-konularina-yonelik-gerceklestirilen-argumantasyon-temelli-ogretimin-sinif-ogretmeni-adaylarinin-elestirel-dusunmelerine-akademik-basariharina-ve-arguman-olusturma-becerilerine-etkisi>
40. Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.33400/kuje.824004>
41. Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
42. Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B. & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(4), 1239-1256. <https://doi.org/10.30831/akukeg.467435>
43. Kıran, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya yönelik öz-yeterlikleri, bilimin doğasına yönelik inanışları ve eleştirel düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/3851/589860.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
44. Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
45. Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=podAjrDUFoNOIjRhq8mELw&no=icwuhIfYyho7aLnhl6H3Uw>

46. Kuru, G. & Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6) , 2410-2423. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702220>
47. Öncel, E. S. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında eleştirel düşünmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Osmaniye ili örneği)* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/56069>
48. Özdemir, Y., Buyruk, H. & Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434785>
49. Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G. & Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26, 1509-1518. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2132>
50. Özyurt, M. & Bezirgan, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-287. <https://doi.org/10.17556/erziefd.453070>
51. Polat, S. (2020). Multidimensional analysis of the teaching process of the critical thinking skills. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 134-157. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.8>
52. Polat, M. & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159. <https://doi.org/10.17755/esosder.310731>
53. Sağlam Aktaş, G. (2019). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ObFGZF0tIOMFIB0qHjI4Bw&no=yZjFqeNEWcIGUjb8uBRplg>
54. Serin, M. K., Uyanık, G. & İncikabı, L. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik hakkındaki inanışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 513-535. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.311084>
55. Songur Karakurt, T. (2020). *Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/0d5154f9-8080-4416-9836-b55238c99e81/ogretmenlerin-okullarda-alinan-kararlara-katilma-durumlari-ile-elestirel-dusunme-egilimleri-arasindaki-iliski>
56. Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
57. Şen, Ö. (2018). Analysing the correlations between primary school teachers' teaching styles and their critical thinking disposition. *Journal of Education asnd Training Studies*, 6(1), 18. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2790>
58. Şenel, M. (2019). *Günce yazmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile sözel yetenek düzeylerinin gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/128323/yokAcikBilim_10317035.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
59. Tozduman Yaralı, K. (2019). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
60. Ulu, H. & Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574. <https://doi.org/110.16986/HUJE.2019050203>
61. Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/6731>
62. Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
63. Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi] <http://acikerisim.erdogan.edu.tr/xmlui/handle/11436/181>
64. Ünlü, S. (2018). Curriculum development study for teacher education supporting critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 165-186. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.76.9>
65. Ünlü, Ş. & Gözütok, F. D. (2018). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programı ihtiyaç analizi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 169-192. <https://doi.org/10.30964/auebfd.389603>
66. Ünlü, B. & Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-29. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.714620>
67. Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://acikerisim.kku.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12587/17069>
68. Yıldız, K. & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-578949>
69. Yılmaz-Özcan, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/jspui/handle/11489/1147>
70. Yılmaz-Özcan, N. & Tabak, S. (2019). The effect of argumentation based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213-222.
71. Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/127960/yokAcikBilim_10235310.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is thought that developing students' critical thinking skills in primary school enables them to learn what and how to think, and to make inquiries by noticing the reasons that lead them to think. In this direction, it is believed that it is important to gain thinking skills in order to become individuals who can overcome problems and make the right decisions. There was no document review method on researchs on critical thinking in primary school between the years 2018-2021 in Turkey. Therefore, it is thought that it is important for those who want to do research on critical thinking in primary school to be able to see what kind of trend has taken place in Turkey in recent years.

2. METHOD

The model of this research is a document review method. This research included a total of 71 studies in Turkey, including 41 articles, 23 master's theses and 7 doctoral theses, which were made in 2018-2021. In the selection of the studies, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The keywords "critical thinking" and "primary school" were used in data collection. Higher Education Council (YÖK) national thesis screening center, TÜBİTAK ULAKBİM, ERIC and Google Scholar were used to determine the studies to be included in the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the research data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this research, six main findings were reached. When the findings were examined, it was seen that between 2018-2021, studies on critical thinking about primary school were done more in 2019 and as articles. This situation can be explained by the renewal of the curriculum in 2018.

In this study, it was seen that applications for critical thinking were mostly done in science education and Turkish lessons. The fact that studies on critical thinking in primary school were mostly in the field of science education can be explained by the fact that researchers have a large literature in this field and have a greater command of how to follow the process. In the following years, it was observed that the use of this skill in different disciplines increased. It can be considered as an indication that the importance given to higher-order thinking skills has increased over the years.

For another question of the research; it was seen that the most frequently used design in the studies examined was the survey method design, which is one of the quantitative research models. In the studies in which the qualitative research method was used; it was concluded that there were not enough numbers.

In the studies examined, it was determined that the most frequently used sample group was primary school 4th grade students. The least studied sample group was school administrator with only 1 study conducted in 2019. The reason for this can be thought of as the fact that the activities can be done more easily in this sample group, the data can be collected relatively easily in this sample group, and the results can be observed more quickly.

When the data collection tools used in studies on critical thinking were examined; it has been determined that researchers frequently used the scale, one of the quantitative data collection tools. The critical thinking scale developed by Demir (2006) was determined as the most frequently used scale. The finding that the sample consisted mostly of 4th grade primary school students and the finding of using this scale support each other. It was developed for primary school 4th and 5th grade students (Demir, 2006). A usage rate close to this scale was the California Critical Thinking Disposition Scale, which was translated into Turkish by Kökdemir (2003). The fact that researchers used the scale developed by Demir (2006) more frequently is thought to be related to the development of this scale by a Turkish researcher. When the results of the

examined studies were evaluated, it was seen that the critical thinking disposition of the classroom teachers was high. It was been determined that primary school teacher candidates were at a high level of secondary and primary school 4th grade students.

When the qualitative research results discussed in this research were examined, it was seen that the critical thinking skills of classroom teachers were “high” and primary school teacher candidates were at “middle” level and primary school 4th grade students were at “high” level. The curriculum renewed in 2018 and the studies on higher-order thinking showed that the positive progress of the latest PISA and TIMSS results improves the critical thinking disposition levels of pre-service teachers. It was concluded that all of the experimental studies (experimental studies including quantitative and mixed methods) were positively effective. Finding all of the experimental studies were useful; it is thought that it is beneficial to go beyond classical techniques in the education-teaching process and to add difference to the process, and it is thought that gaining critical thinking skills is important not only in theory but also in practice. In addition, in the document analysis studies analyzed in the research, it was concluded that this skill was not handled at the desired level in the curricula and textbooks for critical thinking.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı ve araştırmanın verilerini dokümanlar oluşturduğu için; bu çalışma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmanın her aşamasına ortak katkıda bulunmuşlardır. 2. yazarın 1.yazardan farkı, sürecin danışmanı olmasıdır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1088 – 1101. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102710>

Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions About Pedagogical Formation Education Certificate Program*

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Metaforik Algıları

Özlem Karakış¹ , Meriç Tuncel² 

Geliş Tarihi (Received): 13.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Abstract: In this study, it is aimed to reveal teacher candidates' perceptions about pedagogical formation education certificate program through metaphors. The study group consists of 675 teacher candidates taking that program at a state university in the Western Black Sea Region of Turkey in the 2021-2022 academic year. Phenomenology design was used to determine teacher candidates' metaphorical perceptions about the program. The content analysis, a technique that helps to systematically summarize any text with smaller content with canonical coding was used. The data were collected through the form prepared by the researcher. Each of the teacher candidates was asked to compare the sentences "pedagogical formation education certificate program is like (1)...../similar because (2)....." to an object, a shape, an animal, or a living thing (metaphor / mental image) (1) and state the reason (reason / logical basis) (2) for their analogies. These compositions were used as the main data source. Metaphors produced by the pre-service teachers are divided into 12 categories as pathfinder, lighting, raw fruit, gift, mediator, fast train, life, nature, waste, half of an apple, innovator and contradiction. According to this result, the participants mostly expressed their satisfaction with the program, but they complained about the duration and registration fee of it as well. In a program that received such praise, it is recommended to provide longer-term training based on more practice, rather than accelerated training, which is the most criticized situation.

Keywords: Metaphorical perception, teacher candidate, pedagogical formation education certificate program,

&

Öz: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde bu programa devam eden 675 öğrenci adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının programa ilişkin metaforik algılarını belirlemek için olgubilim deseni kullanılmıştır. Kanonik kodlama ile daha küçük içerikli herhangi bir metni sistematik olarak özetlemeye yardımcı olan bir teknik olan içerik analizi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her birinden "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı (1)..... gibidir/benzer çünkü (2)....." cümlelerini bir nesne, bir şekil, bir hayvan veya bir canlıya benzetmeleri (metafor / zihinsel imge) ve yaptıkları benzetmelerin nedenini (gerekçe / mantıksal dayanak) belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu kompozisyonlar mevcut araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, yol gösterici, lamba, olgunlaşmamış meyve, armağan, aracı, hızlı tren, yaşam, doğa, ziyan, elmanın yarısı, yenilikçi ve çelişki olmak üzere 12 kategoriye ayrılmıştır. Bu sonuca göre, katılımcılar çoğunlukla programdan duydukları memnuniyeti ifade ederken, süresinden ve kayıt ücretinden şikayetçi olmuşlardır. Bu kadar övgü toplayan bir programda, en çok eleştirilen durum olan hızlandırılmış eğitimden ziyade daha fazla uygulamaya dayalı, daha uzun süreli eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Metaforik algı, öğretmen adayı, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı

Atıf/Cite as: Karakış, Ö., & Tuncel, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Metaforik Algıları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1088-1101. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102710>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Karakış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, karakis_o@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8934-3912>

² Dr. Öğr. Üyesi Meriç Tuncel, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tuncel_m@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4816-9521>

1.INTRODUCTION

In Turkey, pedagogical formation education is provided in cooperation with the Higher Education Institution (HEI) and the Ministry of National Education (MNE) except for students studying at the faculty of education. In the statement made by HEI on pedagogical formation education on 17.04.2014, it was decided that the pedagogical formation education certificate program would no longer be considered as a personal development program within the scope of lifelong learning (YÖK, 2014). It is necessary for the teacher candidates to effectively acquire the teaching profession courses, which are expressed as pedagogical formation education and constitute an important part of the teacher education programs, through both pre-service and in-service training programs, in terms of teacher quality and therefore the quality of the education (Atasoy, 2004). Today, pedagogical formation education is a subject of discussion in many respects, from the adequacy and method of the program in which it is applied, to the professional competencies of teacher candidates and their attitudes towards the profession (Eraslan & Çakıcı, 2011). In order to reveal the perceptions of teacher candidates about this program, "metaphor" is a frequently used technique in educational research.

Metaphor (mental image, metaphor), a word used in a meaning other than its real meaning as a result of an interest or analogy (TDK, 2011), is used to show how reality and experience are interpreted (Lakoff & Johnson, 2007). According to Yob (2003), metaphor is a powerful mental tool that an individual can use to understand and explain a highly abstract, complex, or theoretical phenomenon. Metaphors, which serve to express what is meant to be said more emphatically with fewer words, reflect and shape our attitudes and as a result, they determine our behaviors (Strenski, 1989:137). For this reason, metaphors are frequently preferred to describe people's perceptions of a particular phenomenon in education where behavior change is aimed.

In education, metaphors play an important role in determining the dynamics of process and the functions of actors (Jensen, 2006; Magalhães & Stoer, 2007; Patchen & Crawford, 2011) and can also be used as data collection and program evaluation tools (Saban, 2006). Metaphors can help educators see current problems through the eyes of others, contribute to problem solving, and understand their conditions. Metaphors also help teachers and prospective teachers to know themselves (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003:285-286; Leavy, McSorley & Bote, 2007:1217-1233), to change their thoughts about education and enable them to get closer to the expected education understanding. (Greves, 2005:95-109); to be a bridge between theory and practice in teacher education (Leavy, McSorley & Bote, 2007:1217-1233) and to define perceptions about the teaching profession (Mahlios, 2002; Martinez, Sauleda & Huber, 2001). In short, metaphors provide an in-depth evaluation of the education received by teacher candidates.

In the related literature, a limited number of studies were found in which the metaphorical perceptions of teacher candidates towards the pedagogical formation certificate program were examined. In these studies, it was determined that prospective teachers thought this program was coercion, unnecessary, malpractice and necessary (Şener et al., 2017); a source of information, a second chance, a necessity, a dark path, a tool of torture, a source of depression and a contradiction (Dündar & Karaca, 2013); as a source of knowledge and enlightenment, a new hope, an application that gives experience, a tool of torture, a necessity, an application that shapes and shapes it, a training that needs to be ended, a short-term experience, a remedy for deficiencies and disappointment (Erol et al., 2017); action, tool / material, environment, one's profession and life (Yayla & Demircioğlu, 2015); necessity, wasted time, pain, longing, failure, trouble and money, preparation, hope, economic freedom and motherhood, prerequisite, psychology and first step (Yapıcı & Yapıcı, 2013); a prerequisite for entering the profession, unnecessary, inadequate and unplanned practices that offer professional knowledge and connect with real life, a complementary and integrating dimension, a helpful and guiding tool, a developmental process, a process that offers innovation and difference, hope for the future and reaching and a difficult process to sustain (Türkkan et al., 2017); being a teacher, self-

development, family pressure, gaining knowledge and experience, effective communication, attitudes of faculty members, time constraint, course content, lack of materials (Uygun & Oran, 2019) was determined.

Lakoff and Johnson (2007) stated that more than one metaphor may be necessary to explain some complex concepts. The versatile pedagogical formation education certificate program is one of the best examples of such concepts; examining this program through metaphors stems from the desire to deal with the aspects that fill the concept or weaken the concept. In the literature review, it has been determined that there are a limited number of studies to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates about the pedagogical formation certificate program (Dündar & Karaca, 2013; Erol et al., 2017; Salman et al., 2021; Şener et al., 2017; Türkkan et al., 2017; Uygun & Oran, 2019; Yapıcı & Yapıcı, 2013; Yayla & Demircioğlu, 2015). It was thought that it would be an up-to-date data source in terms of understanding the effect of the program on teacher candidates.

The purpose of this research is to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates participating in the pedagogical formation education certificate program. Within the framework of this purpose, the answer to the following question was sought:

1-What are teacher candidates' metaphors regarding the concept of "pedagogical formation education certificate program"?

2. METHOD

2.1. Research pattern

Phenomenology design was used to determine teacher candidates' metaphorical perceptions about the pedagogical formation education certificate program. According to Yıldırım and Şimşek (2011), the purpose of the phenomenology research design is to reveal individuals' experiences, perceptions and meanings ascribed to a phenomenon. In the content, there is an effort to conceptualize the data and reveal the categories that describe the phenomenon. Direct quotations are also included.

2.2. Study group

The study group of the research is 675 teacher candidates who participated in the pedagogical formation education certificate program at a state university in the Western Black Sea Region in Turkey in the 2021-2022 academic year.

2.3. Data collection tool

The data were collected through the form prepared by the researcher. Each of the teacher candidates was asked to compare the sentences "pedagogical formation education certificate program is like (1)...../similar because (2)....." to an object, a shape, an animal, or a living thing (metaphor / mental image) (1) and state the reason (reason / logical basis) (2) for their analogies. These compositions were used as the main data source.

2.4. Analyzing and interpreting the data

The content analysis, a technique that helps to systematically summarize any text with smaller content with canonical coding (Büyüköztürk et al., 2014:240), was used. For this purpose, the stages of (1) naming, (2) elimination, (3) category development, (4) validity and reliability, (5) calculation and interpretation of frequencies were followed. In order to ensure the validity and reliability of the qualitative dimension of this research, the data set was examined in detail; all data are given together in the findings, both quantitatively and qualitatively. Then, with the metaphor table created to ensure reliability, the categories were presented to the opinion of two experts and compared. Then, the numbers of consensus and disagreement were determined in the comparisons, and the reliability of the research was calculated using Miles and Huberman's (1994:64) formula (reliability = consensus / consensus + disagreement). According to the authors, a desired level of reliability is achieved when the agreement between expert and researcher

evaluations is 90% or more. The result of the reliability calculation of the research is 91% and according to this result, it can be said that the data obtained in this study are reliable.

2.5. Ethical permission to research

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. Ethics committee permission information:

Name of the committee that made the ethical evaluation: Bolu Abant İzzet Baysal University Human Research Ethics Committee in Social Sciences

Date of ethical review decision: 15.04.2020

Ethics assessment document issue number: 2020 / 68

3. RESULTS

As a result of the research, the metaphors developed by the teacher candidates regarding the concept of pedagogical formation education certificate program were collected in 12 different categories, including 44 metaphors. In Table 1, metaphors, categories, frequencies of metaphors and sample justifications are given.

Table 1.

Teacher Candidates' Metaphors and Categories Regarding the Pedagogical Formation Education Certificate Program

Category	Metaphors	f	Sample justifications
Pathfinder	Compass	100	It is a compass to teaching. It enables to progress on the right path and to reach the result.
	Navigation	45	It guides us on what, how and with what methods we can do it.
	Teacher	10	Teaches us how to use the power that is within us and accumulated within us.
	Mother	10	Just as a mother raises a child, formation education trains teachers for new generations.
	Leader	8	Always shows the right way to the flock that follows.
Lighting	Sun	10	Just as we will be enlightened by taking formation, so is it for the earth in the sun.
	Light	10	To be an expert in my field, to be a teacher, to enlighten us, to shed light on how to follow a better path in a teacher training program in order to guide us how to do our profession in the best way.
Raw fruit	Raw material	15	You will have knowledge and skills, but the information about education and training is incomplete, it will be completed with formation education.
	First step	12	It is an education that teaches us the moves, information and behaviors that will take the first step on the long road we will take.
	Ground floor of the building	8	The stronger you make the foundation of the building, that is, the better you give teacher training, the more solid the floor level will be. That is, the teaching practice progresses so well.
	Baby	8	Just as a newborn baby teaches motherhood, I also learn the teaching profession in the same way.
	Empty paper	4	When we are not so wise about teaching before we receive education, it is

			understood how much valuable teaching is while receiving education. For this reason, it can be likened to a full paper after getting a blank before taking the formation.	
Gift	Opportunity	40	Already my goal was to be a teacher and I found this opportunity, thanks to the program.	
	Lifeguard	50	My goal is to get rid of the nursing profession and it will make my dreams come true - to become a teacher.	
	Gold bracelet	60	I will get a certificate after the program and it was a gold bracelet to make a living.	
	Victory	12	Hot sand, unemployed and troubled period; cool water, the moment we become a teacher and reach social and professional satisfaction.	
Mediator	Certificate	40	Just as it is not possible to drive a vehicle without a license, it would not be right to educate a child without training.	
	Car	6	Just as a vehicle takes us from a certain point to another point in the shortest, most economical, and safest way, this program also takes us.	
	Stairs	8	It helps us to climb these steps one by one in our teaching life.	
Fast train	Microwave oven	4	It allows us to reach a certificate that we can teach without having to study for 4 more years.	
	Race horse	60	It is the biggest dream to try to train teachers who have knowledge of all teaching methods and techniques with 28 days of lectures and 10 days of internship.	
Life	Book	4	It is a job that we don't know much about, but we can understand after reading it.	
	Heavy load	18	It's getting too big for me. Lessons are heavy, unnecessary homework is given. I do not want to exercise my right of absence, I believe that if I miss a lesson, I will miss a lot.	
	Workout	6	We cannot be successful in races that we go unprepared for. We become blind and ignorant in everything that is done without preparation and training and we make many mistakes until we learn.	
	Metro	2	In every lesson, we learn about students and how to communicate with them, as the subway constantly receives passengers. When we become a teacher, we will take it all inside and go on a journey, just like the subway (educational journey).	
	Taste of food	7	There is a dish in the middle, but there is no salt to taste, however, I believe that I will be better equipped.	
	Relay race	2	With the products and achievements we have achieved during this education, we will strive to hand over the flag that we will receive from valuable faculty members to our students in our future day and age.	
	Open heart surgery	1	The teachings we will do in our teaching life, our actions, our movements carry such fine details that every move we make teaches us the details, just like a heart surgery.	
	Nature	Tree	5	With every education, its branches multiply and add wisdom to the person.
		Ocean	4	Getting education is a vast dream for me (to reach my dream of being a teacher) a sea that I want to swim madly in front of me, explore.
Water		16	Water is indispensable in our life. Formation education is also a must for a student to become a teacher.	

Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions About Pedagogical Formation Education Certificate Program

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Metaforik Algıları

Rainbow	1	Includes a wider and more diverse branch of education.	
Oyster	2	In order to reach the beauty within, you need to work and reach.	
Octopus	1	The octopus has many arms. However, they only serve for a single body. In this program, we try to create a good education through many channels.	
Fruit garden	1	No matter what the circumstances, if you take good care of the garden and do everything properly, its fruit will be delicious, high quality and continuous.	
Waste	Empty jar	12	I think it's unnecessary.
	Credit card	14	I think formation education is an example of commodification of education.
Half of an apple	Puzzle	22	With this program, a beautiful picture is created by completing the missing pieces of the puzzle.
	House roof	8	It is the roof of the house that completes a house, and this education is the pillar for me to take the education at the scientific level and how to be a teacher.
Innovator	A new world	4	Reshapes you.
	Cooking	4	This program is like cooking, we learn how to cook food in a delicious way.
	Teachers' college	2	I think that people's perspectives will change after this training.
Contradiction	Dilemma	6	You aim to get a job directly after graduation, but when I learned that we need to go through formation training, I think I need to go up more stairs.
	Turtle	1	No matter how much we want to run, we learn slowly and over time. In order for us to reach our goal, we need to master the next lessons and information one by one.

When Table 1 is examined, teacher candidates' perceptions were categorized as **pathfinder** (compass, navigation, teacher, mother, leader), **lighting** (sun, light), **raw fruit** (raw material, first step, ground floor of the building, baby, empty paper), **gift** (opportunity, lifeguard, gold bracelet, victory), **mediator** (certificate, car, stairs), **fast train** (microwave oven, race horse), **life** (book, heavy load, workout, metro, taste of food, relay race, open heart surgery), **nature** (tree, ocean, water, rainbow, oyster, octopus, fruit garden), **waste** (empty jar, credit card), **half of an apple** (puzzle, house roof), **innovator** (a new world, cooking, teachers' college), **contradiction** (dilemma, turtle).

4. DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In this study, teacher candidates' perceptions about the pedagogical formation education certificate program were determined through metaphors. As a result, 12 metaphorical categories named as pathfinder, lighting, raw fruit, gift, mediator, fast train, life, nature, waste, half of an apple, innovator and contradiction were determined. Furthermore, information about the teacher candidates' attitudes towards the pedagogical formation program and the application process of the program was also obtained. As can be understood from these categories, teacher candidates perceive that program as compass, navigation, teacher, mother, leader, sun, light, raw material, first step, ground floor of the building, baby, empty paper, opportunity, lifeguard, gold bracelet, victory, certificate, car, stairs, microwave oven, race horse, book, heavy load, workout, metro, taste of food, relay race, open heart surgery, tree, ocean, water, rainbow, oyster, octopus, fruit garden, empty jar, credit card, puzzle, house roof, a new world, cooking, teachers' college, dilemma and turtle.

Four metaphors named as racehorse, heavy load, empty jar, and credit card have negative impressions. It is understood from the metaphors "racehorse and heavy load" that teacher candidates of the present study think that the program is too intense, compressed and progressing too fast. In the researches about the pedagogical formation certificate program, it has been determined as an important problem that the program is carried out in a short time and that there is not enough practice in the education process (Ateş,

2018; Aykaç, Bilgin & Toraman, 2015; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Dalgıç, Doyran & Vatanartrın, 2012; Demirtaş & Kırbaç, 2016; Dündar & Karaca, 2013; Erol et al., 2017; Hoşgörür & Dündar, 2003; Kiraz & Dursun, 2015; Temel, Altınkök & Kayışoğlu, 2016; Taneri, 2016; Türkkın et al., 2017; Uygun & Oran, 2019; Yüksel, 2011). The problem of being short of pedagogical formation certificate programs to provide sufficient knowledge and equipment has also been emphasized in various studies (Bell, Cihak & Judge, 2010; Erol et al., 2017; Gün, 2017; Köse, 2017; Yüksel, 2011). Moreover, teacher candidates want that program to be included in undergraduate education or spread over a longer period (Gün, 2017). It is understood from the metaphors “empty jar and credit card” that teacher candidates of the present study think that the program is too expensive and is a waste of time and energy. In the literature, there are also studies in which it was determined that teacher candidates do not find pedagogical formation education very effective, and they think that it is a waste of time (Durmuşçelebi, 2015; Erol et al., 2017; Sever, Aktaş, Şahin & Tunca, 2015; Şener, 2017; Türkkın et al., 2017; Yapıcı & Yapıcı, 2013). In short, the duration and quality problem due to short time of the program are mostly criticized by teacher candidates. However, according to the metaphor determined in the study “microwave oven”, students are understood to think that this program is a quick and easy way to become a teacher. Students see the program as an intermediary that integrates and quickly help them get a profession (Ateş, 2018; Bilir, 2011; Eraslan & Çakıcı, 2011). As found in the present study, students also live “dilemma”; they are aware of the importance and obligation of the program, but they sometimes think that it won’t work especially because of Public Personnel Selection Exam, an exam compulsory to be appointed as a teacher to a state school in Turkey. Teacher candidates of the present study also know they must learn slowly as a “turtle” by absorbing what they have learned but they also complain about the duration of the program; they also live a dilemma here. In their study, Dündar and Karaca (2013) also found that teacher candidates also live dilemma about the program.

Three metaphors named as “teacher, mother and leader” were determined in the study which imply the pedagogical formation education certificate program is a tool that transfers knowledge and an important source of information to become a teacher. Two metaphors “light and sun” determined in the study imply that the program enlightens them to become good teachers. Martinez, Saulea and Huber (2001), Erol et al. (2017), Yapıcı and Yapıcı (2013) and Guerrero and Villami (2002) found in their studies that teachers see themselves as the source of knowledge. Two metaphors “compass and navigation”, being mentioned most in the current study, imply that this program leads the way and directs to become a teacher as well. Studies have been found that teacher candidates perceive the program as a compass (Türkkın et al., 2017). Balcı (1999) and Cerit (2006) also found in their research that teachers and students perceive school as a place that provides information. Similarly, in their studies with pre-service teachers, Dündar and Karaca (2013) and Kart (2016) stated that the categories that guide, source of information/transmit information are the categories being produced most. These findings coincide with the fact that the students consider the formation education as a source of information, a transfer of knowledge, a pathfinder and something illuminating.

Four metaphors named as “opportunity, lifeguard, gold bracelet and victory” mention that these teacher candidates see pedagogical formation as a hope to find a job as a teacher and a tool to change their current jobs. Gülbahçı Dede and Akkoç (2016: 200) state that students think they can change their undesired current jobs through this education. In some studies, teacher candidates are found to consider the program as a new hope and opportunity (Dündar & Karaca, 2013; Erol et al., 2017; Gülbahçı Dede & Akkoç, 2016; Türkkın et al., 2017; Yapıcı & Yapıcı, 2013;). We can say that teacher candidates see the education they receive as having more job opportunities while choosing a profession, a source of hope for undergraduate graduates who are worried about their future and an important opportunity to change career.

According to the metaphors “raw material, first step, ground floor of the building, baby and empty paper”, we can understand that teacher candidates consider pedagogical formation as the first stage of being a teacher; after they get the education, they know that they can become teachers. In a study conducted by Türkkın et al. (2017), that the students also perceive the program as a construction foundation was found. As the students perceive the program as “puzzle, house roof, taste of food, workout and water”, they imply

that this education is the most important contribution in order for them to be a teacher. The metaphors “a new world, cooking and teachers’ college” mention that students see the program as a new world to discover. They also think that the program will form them in a positive way by giving them the title of ‘teacher’.

Teacher candidates within the scope of this research also perceive the program as “metro and relay race”; they think that they will transfer the knowledge they have acquired within the program to new generations when they become teachers. Also they think that this program is so informative and endless, like a “book” or “ocean”; priceless like a pearl in an “oyster”; detailed and vital like “open heart surgery”. And according to the metaphor “certificate”, we can understand that students think this program is a legal tool to become a teacher. Kiraz and Dursun (2015) also state that students think that attending this program makes it easier to be a teacher and that they receive this program because it is a legal obligation. There are also studies in the related studies in which students are found to consider the program as a certificate (Altınkurt et al., 2014; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; DüNDAR & Karaca, 2013; Koç & Şingir, 2018; Süral & Sarıtaş, 2015; Tezcan, 2021; Türkkan et al., 2017; Yapıcı & Yapıcı, 2013; Yayla & Demircioğlu, 2015). Academicians working in pedagogical formation education also accept that the program is usually taken for certificate (Köse, 2017). And through this program and the certificate, like travelling in a “car” or climbing the “stairs”, they think they can arrive where they want comfortably and safely; that is, by means of this program, they can become teachers and they achieve what they want comfortably and safely.

According to the metaphor “fruit garden”, students mean that the garden is cared for constantly; therefore, the fruit of such a garden would be nice, too. This metaphor implies that program is well-equipped so its students will also graduate as quality teachers. Students also perceive this program as a “tree”; this means that they think all the equipment the program contains grows by accumulating in one area. The better the food and fertilizer of the tree, the better the fruit will be. Students perceive this program as a “rainbow” and “octopus” as well; this means like that as they step into a different profession when they graduate from a different department and work in a different field, they will gain different professions as if a rainbow. Moreover, it is a program that includes education that can be used appropriately including nearly every student from different branches with a common framework program like an “octopus”.

According to the results of the study, the teacher candidates emphasized that the program is a source of knowledge and enlightenment, eliminates professional deficiencies, shapes the teacher candidates professionally, gives them experience, and that it is a must-have training to become a teacher. However, it is emphasized that there are few problems in the implementation of the program (intensive syllabus, loss of time and money, economic difficulties) and there is need for revisions in practice. According to this result, the participants generally expressed their satisfaction with their pedagogical formation training but stated that few improvements should be made in the program.

Recommendations

From the data obtained, it was determined that teacher candidates had few negative perceptions about the duration and functionality of the program. Therefore, it is recommended to extend the duration of the program and to include more applications in well-planned processes.

It is thought that if the data obtained through metaphors are supported by different data collection methods, more detailed results on the subject can be achieved.

Kaynakça / Reference

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen eğitiminde nitelik ve pedagojik formasyon. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Mayıs, 51, 7-11.
- Ateş, Ö. (2018). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, Fall, 13(27), 123-141. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14617>
- Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Evaluation of pedagogical formation program based on the opinions of pre-service teachers. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 127-148. <http://doi.org/10.12973/jesr.2015.51.8>
- Balcı, A.(1999). *Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers and Parents from Four Selected Schools (in Ankara)* [Yüksek doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bell, S.M., Cihak, D.F., & Judge, S. (2010). A preliminary study: do alternative certification route programs develop the necessary skills and knowledge in assistive technology?. *International Journal of Special Education*, 25(3), 110-118.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cerit, Y. (2006). School Metaphors: The View Of Students, Teachers And Administrators. *Educational Science Theory&Practice*, 6(3), 692-699.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373- 387.
- Dalgıç, G., Doyran, F. ve Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.041>
- Dündar, H., & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 19-34.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erol, Y.C., Özdemir, T.Y., Turhan, M., Özcan, M.B., & Polat, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, Eylül, 6 (3), 348-364.
- Greves, V. S. (2005). Butterflies in our classrooms: using metaphors in teacher education. *The Teacher Educator*, 2, 95-109.
- Guerrero, M. C.M., & Villami, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Gülbağcı Dede, H., & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 188-206. <https://doi.org/10.16949/turcomat.69917>

- Gün, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mesleki yeterlik algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşleri: Amasya Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 125-171.
- Hoşgörür, V., & DüNDAR, H. (2003). *İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi*. MEB EARGED Tamamlanmış Proje, Ankara.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1). Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf (Erişim tarihi: 19.01.2022).
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Koç, Z., & Şingir, H. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin programla ilgili görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 971-992.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Ağustos, 18(2), 709-732.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2007) *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (Çev: Gökhan Yavuz Demir, 2005) Paradigma.
- Leavy, M. A., Mcsorley, A. F., & Bote A., L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. (2007). *Europe as a bazaar: a contribution to the analysis of the reconfiguration of nation-states and new forms of "living together"*. In C. Torres & A. Teodoro (Ed.), *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the Twenty-First century* (pp. 65-86). Rowman & Littlefield Publishers.
- Mahlis, M. C. (2002). Teacher role formation. *Action in Teacher Education*, 24 (1), 9-21.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, Sage Publications.
- Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1660-1677.
- Patchen, T., & Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: the epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 286-298.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299-315.
- Salman, M., Yılmaz, A., & Muammer, E. (2021). Examination of Metaphoric Perceptions of Prospective Teachers Regarding the Concept of Pedagogical Formation. *International Online Journal of Educational Sciences*, July, 13(3), 754-776.
- Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, "armies" and "monasteries" and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-145.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Şener, Z. T., Bulut, A. S., & Ünal, H. (2017). The metaphorical perceptions of students on a teacher- training course towards the concepts of teacher and teacher-training. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 388-406. <https://doi.org/10.5281/zenodo.821350>

- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- TDK (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>. (Erişim tarihi: 19.01.2022).
- Temel, C., Altınkök, M., & Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3715>
- Tezcan, F. (2021). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı: Yetişkinlerin katılma nedenleri ve programdan beklentileri. *The Journal of Social Science*, 5(9), 226-240. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.871433>
- Türkkan-T., B., Uyar-Y., M., & Yolcu, E. (2017). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin “Pedagojik Formasyon” Kavramına Yönelik Metaforik Algularının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Nisan, 18(1), 41-60.
- Uygun, K., & Oran, M. (2019). Examining of Pre-service History Teachers’ Views on Pedagogical Formation Training Program. *International Technology and Education Journal*, 3(2), 34-43. ISSN: 2602-2885
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.
- Yayla, R. G., & Demircioğlu, H. (2014). *Examination of teacher candidates metaphors related to teacher education programs*. International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology, 1, 292-297.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2014). *Pedagojik formasyon eğitimi hakkında duyuru*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/anasayfa/asset_publisher/64ZMbZPZISI4/content/id/8602304. (Erişim tarihi: 19.01.2022)
- Yüksel, S. (2011). Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1.GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu tarihsel bir süreç içerisinde incelendiğinde pek çok uygulamanın hayata geçirildiği, bazen bu uygulamaların terk edildiği ya da tekrar gündeme geldiği görülmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi de Türkiye öğretmen yetiştirme tarihinde bu uygulamalardan biri olarak yerini almaktadır. Türkiye’de eğitim fakültesi mezunları haricinde lisans eğitiminin 4. yılında olan veya eğitimini tamamlamış fakat istihdam edilmemiş bireylerden eğitim alanında yararlanmak amacıyla bu bireylere Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir. YÖK tarafından 17.04.2014 tarihinde yapılan pedagojik formasyon eğitime yönelik açıklamada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının hayat boyu öğrenme kapsamında kişisel gelişim programı olarak ele alındığı ve eğitim/eğitim bilimleri fakültesi ve eğitim bilimleri bölümü olan üniversitelerce ilgili programı talep edenlere verilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2014).

Öğretmen adaylarının bu programa yönelik algılarını ortaya koyabilmek için eğitim-öğretim araştırmalarında sıkça kullanılan “metafor” da tercih edilmektedir. Metafor (zihinsel imge, mecaz), Türk Dil Kurumu (TDK) (2011) tarafından bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz olarak tanımlanmaktadır. Cerit (2008) metaforu, insanların nesnelere, olayları, çevreyi ya da hayatı nasıl gördüklerini farklı benzetmelerle açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak görür. Kısaca, metafor bir kavramı başka bir kavram ile açıklamak, tam olarak tanımlanamayan ifadeleri veya zihinde soyut olarak bulunan kavramları somut kavramlarla anlatmaktır. Metaforlar, tutumlarımızı yansıtır, şekillendirir ve bunun sonucunda davranışlarımızı belirlerler (Strenski, 1989:137). Bu nedenle davranış değişiminin amaçlandığı eğitimde, insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır.

Ben-Peretz, Mendelson ve Kron (2003) eğitimde en önemli algı araçlarından biri olan metaforlar aracılığıyla öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitim süreciyle ilgili inanç ve varsayımları belirlemenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirmede metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirme ve öğretmen adaylarının eğitim anlayışındaki yerini belirlemede bir araç olarak kullanılabilirler (Vadeboncoeur & Torres, 2003:88). Ayrıca metaforlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini tanımasına yardımcı olurlar (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003:285-286; Leavy, McSorley & Bote, 2007:1217-1233), eğitim ile ilgili düşüncelerini değiştirebilirler ve beklendik eğitim anlayışına yakınlaşmalarını sağlarlar (Greves, 2005:95-109); öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki uçurumu birleştirmede (Leavy, McSorley & Bote, 2007:1217-1233) ve öğretmenlik mesleğinin algılarını tanımlamada kullanılabilirler (Mahlios, 2002; Martinez, Saulea & Huber, 2001). Metaforlar, öğretmen adaylarının bir olguya ilişkin sahip oldukları kişisel algılarını anlamada güçlü bir araştırma aracı olarak da kullanılabilir (Saban, 2009). Öğretmenlerin örtük inanç sistemlerine ilişkin farkındalığı artırmanın bir yolu, öğretimlerini tanımlarken kullandıkları metaforlara ve görüntülere odaklanmaktır (Marshall, 1990). Kısaca, metaforlar öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin derinlemesine incelenmesini sağlarlar.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimini, Boostrom (1998) tarafından “bir bakış açısının yaratıcı bir ifadesi” olarak tanımlanan metaforlar aracılığıyla tartışmanın, hem öğretmen adaylarının görüşlerini kıyaslamak ve bu eğitimi nasıl algıladıklarını, programa nasıl anlamlar yüklediklerini anlamak açısından yararlı olacağı hem de programın etkililiği ve yürütülmesi hakkında fikir sahibi olmak ve programın öğretmen adayları üzerindeki etkisini anlamak açısından güncel bir veri kaynağı olacağı düşünülmüştür.

2.YÖNTEM

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin metaforik algılarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, olgubilim araştırma deseninin amacı bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 675 öğretmen adaydır.

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her birinden "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı (1).....gibidir/benzer çünkü (2)....." cümlelerini bir nesne, bir şekil, bir hayvan veya bir canlıya benzetmeleri (metafor / zihinsel imge) ve yaptıkları benzetmelerin nedenini (gerekçe / mantıksal dayanak) belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu kompozisyonlar mevcut araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Çalışmada "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kurallı kodlamalarla herhangi bir metnin daha küçük içeriklerle sistematik olarak özetlenmesine yardımcı olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014:240). Bu amaçla elde edilen verilerin (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması (5) frekans ve yüzdelerin hesaplanma ve yorumlanma aşamaları izlenmiştir. Bu araştırmanın nitel boyutunun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri seti ayrıntılı biçimde incelenmiş; tüm veriler, bulgularda hem nicel hem de nitel olarak bir arada verilmiştir. Daha sonra ise güvenilirliği sağlamak için oluşturulan metafor tablosu ile kategoriler 2 uzman görüşüne sunulmuş, karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği /görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Yazarlara göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu %91'dir ve bu sonuca göre araştırmada elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının metaforik algıları, yol gösterici (pusula, navigasyon, öğretmen, anne, lider), lamba (güneş, ışık), olgunlaşmamış meyve (hammadde, ilk adım, binanın zemin katı, bebek, boş kağıt), armağan (fırsat, cankurtaran, altın bilezik, zafer), aracı (sertifika, araba, merdiven), hızlı tren (mikrodalga fırın, yarış atı), yaşam (kitap, ağır yük, egzersiz, metro, yemek tadı, bayrak yarışı, açık kalp ameliyatı), doğa (ağaç, okyanus, su, gökkuşağı, istiridye, ahtapot, meyve bahçesi), zıyan (boş kavanoz, kredi kartı), elmanın yarısı (bulmaca, evin çatısı), yenilikçi (yeni bir dünya, yemek pişirme, öğretmen okulu) ve çelişki (ikilem, kaplumbağa) olmak üzere 12 kategoriye ayrılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları, programın bir bilgi ve aydınlanma kaynağı olduğunu, mesleki eksiklikleri giderdiğini, öğretmen adaylarını mesleki olarak şekillendirdiğini, deneyim kazandırdığını ve öğretmen olmak için mutlaka alınması gereken bir eğitim olduğunu vurgulamışlardır. Ancak programın uygulanmasında çok az sorun olduğu (yoğun ders programı, zaman ve para kaybı, ekonomik zorluklar) ve uygulamada revizyona ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuca göre, katılımcılar genel olarak pedagojik formasyon eğitiminden memnun olduklarını ancak programda biraz iyileştirme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Elde edilen verilerden, öğretmen adaylarının programın süresine ve işlevselliğine yönelik olumsuz algılarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum programın tüm paydaşları içeren bir değerlendirmeyle gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Metaforlar aracılığıyla elde edilen verilerin farklı veri toplama

yöntemleri ile desteklenmesi durumunda konuya ilişkin daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st author to the research is 50%, and the contribution rate of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Determination of the method, research design, validity and reliability studies, data analysis, reporting, writing the introduction, conclusion parts.

Author 2: Determination of the method, research design, validity and reliability studies, data analysis, reporting, writing the introduction, conclusion parts.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest in the research.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1102 – 1121. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1104007>

Öğretmenlik Meslek Seçimi ve Meslek Kimliğinin Kurulumunda Toplumsal Cinsiyetin Rolü*

The Role of Gender in Choosing Teaching as a Profession and Establishing Professional Identity

Ayşe Soylu¹ , Yasemin Esen² 

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 04.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Toplumsal cinsiyet temelli mesleki ayrışma, kadınlara ve erkeklere 'uygun' işler/meslekler yaklaşımının temelini oluşturan geleneksel rol kalıpları ve sosyal normlarla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlik mesleği de bu çerçevede kadınlara en 'uygun' mesleklerden biri olarak düşünülmektedir. Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunu etkileyen sosyal gerçekliklerin anlaşılması bu araştırmanın temel odak noktasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmenlik meslek seçiminin ve meslek öncesi kimlik kurulumunun toplumsal cinsiyet açısından incelenmesidir. Araştırma nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan 370 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için "Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği", "Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü Ölçeği" ve "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar erkeklerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerine daha fazla dikkat ettiği, kadınların meslek öncesi öğretmen kimliğini erkeklere göre daha çok benimsediğini ortaya koymuştur. Toplumsal cinsiyet oluşumunun alt boyutları olan geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu fakat eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutunun ise meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünü anlamlı bir şekilde yordamadığı ve meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin meslek öncesi öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, meslek seçimi, meslek kimliği, öğretmenlik

&

Abstract: The gender-based occupational division is related to traditional role patterns and social norms that underpin the approach to the suitable jobs for women and men. Teaching is considered one of the most suitable professions for women. Understanding the social realities of the factors affecting the choice of the teaching profession and the establishment of professional identity is the main focus of this study which aimed to examine the choice of the teaching profession and the pre-professional identity construction in terms of gender. In this study, answers were sought to the question of whether there were significant relationships between the messages that teacher candidates received about gender norms, the role of gender in choosing a profession, and pre-professional teacher identities. The study is quantitative and used the correlational survey model. The variables used to determine whether the existence of a relationship were gender norms, the role of gender in choosing a profession, and pre-professional teacher identity. Data were collected from 370 students studying at the faculty of education. The "Socialization of Gender Norms Scale", "The Role of Gender in Occupational Choice Scale", and the "Early Teacher Identity Measure" were used for data collection. T-test, correlation, and regression analysis were used in the analysis of the data. The results revealed that men paid more attention to gender roles in choosing a profession and that women adopted the pre-vocational teacher identity more than men. It was concluded that traditional gender roles, which were sub-dimensions of socialization of gender norms, are a significant predictor of gender roles in choosing a profession. However, the analysis revealed that the dimension of egalitarian gender roles did not significantly predict gender roles in choosing a profession. It was also found that gender did not significantly predict early teacher identity in choosing a profession.

Keywords: Social gender, choosing a profession, occupational identity, teaching profession

Atıf/Cite as: Soylu, A., & Esen, Y. (2022). Öğretmenlik Meslek Seçimi ve Meslek Kimliğinin Kurulumunda Toplumsal Cinsiyetin Rolü. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1102-1121. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1104007>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe, Soylu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD, aysesoylu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7791-325X>

² Doç. Dr. Yasemin Esen, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, yesen@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6726>

1. GİRİŞ

Cinsiyet, kadın ya da erkek olmanın biyolojik temelini karşılık gelir ve fizyolojik (kromozom dizilimi, hormonlar, üreme organları ve işlevleri vb.) farklılıklardan kaynaklanan özellikleri içerir. Cinsiyet farkı, doğal süreçler bağlamında kadın veya erkek olarak doğmuş olmayla ilgilidir. Diğer taraftan toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik olmayan farklılıkların hepsine gönderme yapan ve davranışlar, tutumlar, beklentiler, ilgiler, amaçlar, değerler, normlar vb. düzleminde 'kadınsı' ve 'erkeksi' olarak sınıflandırılan her şeyi kapsayan bir kategoridir. Toplumsal cinsiyet, 'doğal' süreçler sonunda ortaya çıkan cinsiyete, zamansal ve mekânsal olarak değişen toplumsal ve kültürel düzlemlerde eklenen diğer anlamlardır. Her toplumda belirli tutumlar, davranışlar ve ilgiler kadın ya da erkek cinsiyetiyle eşleştirilir ve o cinsiyete uygun olduğu kabul edilir. Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklara ilişkin yaygın inançlar olarak tanımlanabilecek olan toplumsal cinsiyet kalıpyargıları (Pearson, Turner ve Mancillas, 1991), kadınların ve erkeklerin taşıdıkları varsayılan özellikleri ve rolleri içeren sosyal ve kültürel kalıplar ya da düşüncelerdir ve toplum yapısının derinlerine işlemiş tutumların, değerlerin, normların ve önyargıların hem nedeni hem de sonucudurlar (Ecevit, 2021). Sosyal bağlamlar düzenli bir biçimde bireylerin kendilerini ve başkalarını bu bağlamlar içinde nasıl çerçeveleyeceklerini öğrenmeleri için cinsiyete dayalı farklılıkları pekiştirmektedir (Goffman, 1977). Ayrıca Goffman (1977) toplumsal cinsiyete dayalı temsillerin her bir cinsiyetin sosyal dünyadaki yerini onaylayan politik bir tören olduğunu ifade etmektedir.

Toplumsal cinsiyete ilişkin süreçler, hem bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, duygularını ve diğer insanlarla kurdukları ilişkileri etkiler, hem de toplumsal kurumların yapısını ve işleyişini belirler. Bu anlamda toplumsal cinsiyet, toplumsal yaşamda kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkileri biçimlendiren, etkileri yoğun ve çok boyutlu olan bir sınıflama dizgesi olarak da işlev görür (Butler, 1993). Cinsiyete dayalı işbölümü, bu çerçevede değerlendirilebilir. Genel olarak toplumsal yapıda çeşitli görevler, sorumluluklar ve işler erkek ve kadın olma temelinde ayrıştırılmıştır. İnsanlar da genel olarak kendi toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan mesleklere yönelme eğilimindedirler (Moses, Admiraal ve Berry, 2016). Cinsiyetlere yüklenen görevler tarihsel süreçte toplumdan topluma çeşitlilik ve farklılık gösterse de, ataerkil bir toplumsal yapılanma içinde değişmez bir biçimde 'kadın işi' olarak tanımlananlar (ev işleri, çocuk bakımı vb.) genellikle daha az önemli ve daha az değerli görülür. Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının etkisiyle, alan yazında bakım emeği olarak adlandırılan ve toplumun hemen her kesimine (çocuklar, yaşlılar, hastalar, engelliler) sunulacak bakım hizmetlerinin (ücretli ya da ücretsiz) genellikle kadınlar tarafından sunulması beklenir (Ecevit, 2021). Kadınların bakım emeği çerçevesinde çoğunlukla ev içi sorumluluklarla sınırlandırılması ve meslek sahibi olsalar da asıl işlerinin evle ilgili olanlar olarak kabul edilmesi, bazı konumların ve bazı mesleklerin kadınlar için uygun görülmemesine neden olur ve çalışma yaşamlarını da kısıtlar (Bora, 2012). Diğer yandan cinsiyete dayalı işbölümü bağlamında kadınların ve erkeklerin farklı konumlandırılmaları, kadınların varlıklarını da değersizleştirerek cinsiyet eşitsizliğini üretir. Bu açıdan bakıldığında, toplumsal cinsiyet temelli mesleki ayrışma, esas olarak kadınlara ve erkeklere 'uygun' işler/meslekler yaklaşımının temelini oluşturan geleneksel rol kalıpları ve sosyal normlarla doğrudan ilişkilidir. Söz konusu ayrışmada dezavantajlı olan kadınlar, daha az ücret alacakları, ancak aile bakım sorumlulukları ile iş yaşamlarının çatışmasını önleyebilecek, kendilerine zaman açısından daha fazla esneklik sunan iş ve meslekleri seçme konusunda toplumsal bir baskı altındadır (Ecevit, 2021). Örneğin öğretmenlik, bu çerçevede kadınlara en 'uygun' mesleklerden biri olarak düşünülmüştür. Öğretim işi esas olarak kadınlık, annelik ve bakım sorumluluğu ile ilişkili görüldüğü için genellikle kadın mesleği olarak tanımlanır (McCall, 1986; Sabbe ve Aelterman, 2007). Öğretmenlik mesleğinin kadınsı bir meslek olarak inşa edilmesi, öğretim süreçlerinin doğası, öğrenciye verilecek ilgi ve diğer başka "yumuşak beceriler" bakım ve ev içi emeğin gerekliliklerini karşılamakta ve bütün bunlar kültürel olarak kadınlık ve annelikle ilişkilendirilmektedir (Moreau, 2020).

Drudy (2008), özellikle küçük çocukların eğitiminin uzun bir zamandır kadınların egemenliğinde olduğunu, bu küresel olgunun, ekonomik kalkınma, kentleşme, kadının toplumdaki konumu, erkekliğin kültürel tanımları ve çocukların ve çocuk bakımının değeri ile ilgili konularla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kelleher'e (2011) göre öğretmenlik mesleğinin kadınsılaştırılmasında iki temel neden vardır. Bunlardan ilki erkeklerin gelir ve statü bakımından daha yüksek getirileri olan ya da kendi ilgili alanları doğrultusunda yeni iş alanlarına yönelmesi ve öğretmenlik alanının kadınlara kalmasıdır. Burada erkeği ailenin ekonomik gelir kaynağı olarak gören ve düşük ücretli işlerde çalışmasını onaylamayan sosyal normlar da önemlidir. Diğer neden ise kadınsı bir meslek olarak görülen öğretmenliğin sosyal olarak kadının bakım verme rolleriyle ilişkili olarak yapılandırılmasıdır. Bir diğer ifadeyle kadın, cinsiyet rolleri temelinde toplumda kendisi için uygun görülen yere konumlandırılır. Ayrıca modernleşme, nüfus artışı, ilköğretimin yaygınlaşması, devletin eğitimdeki rolünün artması ve erkekler için alternatif iş alanlarının çoğalması ve iş piyasalarında kadın emeğinin ucuz olması gibi konular da mesleğin kadınsılaştırılmasında etkili olmuştur (Chan, 2012).

Dünyanın hemen tüm bölgelerinde okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Türkiye'de de öğretmenlik, kadınlar için en eski meslek geleneğine sahip alanlardan biridir ve ilk kamusal meslek niteliğindedir (Tan, 2000). Ancak öğretmenliğin kadınlar için tercih edilir olup da erkekler için öncelikli tercih olmaması, dolayısıyla öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesinin altında yatan sosyal nedenlerin irdelenmesi önemlidir. Çünkü bir meslek olarak öğretmenliği seçme ya da seçmeme kalıpları, erkeklik ve kadınlığın toplumsal inşasıyla bağlantılıdır (Drudy, 2008). Öğrenilmiş olan kültür ve sosyal değerler bireylerin mesleki tercihlerinde etkilidir (Parlaktuna, 2010). Bu anlamda ebeveynlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının, çocukların toplumsal cinsiyete dayalı geleneksel olan ya da olmayan meslekleri seçme kararlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Jacobs, Chhin ve Bleeker, 2006). Erkekler, öğretmenlik ve sosyal hizmetler gibi kadınsı sayılan alanlara göre daha eril niteliği olan mühendislik ve mekanik gibi alanlara yönelmektedirler (Dinella, Fulcher ve Weisgram, 2014). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statülerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlik mesleğinin kadınsılaştırılması konusuna odaklanılmış, 23 ülkede öğrencilerin öğretmen olma beklentileri cinsiyete göre incelenmiş ve kız öğrencilerin daha yüksek beklenti içinde oldukları görülmüştür (Park ve Byun, 2015). Öğretmen adaylarının mesleki beklentilerinin incelendiği başka bir çalışmada, kadınların erkeklerin en üst düzey görevlere, özellikle de müdürlüğe talip olma olasılıklarının kadınlardan daha yüksek olduğu, özellikle en kıdemli pozisyonları arzulama ve kendilerini okul müdürü olarak tasavvur etme konusunda daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir (Smith, 2015). 19. yüzyılın ortalarından bu yana öğretmenler ağırlıklı olarak kadın olduğundan, hem bir meslek olarak öğretmenlik hem de bireysel olarak kadınlar sıklıkla cinsiyet ayrımcılığının ana öznesi olmuştur (Alsup, 2008). Mesleki yeterlilikler çerçevesinde, kadın eğitimciler tarihsel olarak fiziksel ve duygusal yönleriyle, erkekler eğitimciler ise üstün entelektüel ve rasyonel yetenekleriyle tanımlanmıştır.

Bir mesleğin yüksek oranlarda kadınsılaştırılmış olması, daha düşük bir statüye karşılık gelmektedir. Ancak kadının herhangi bir meslek alanında sayısal olarak üstün olmasının mesleğin statüsünde aşağı yönde bir belirleyici olması konusu, kadınlık kültüründen öte hegemonik erkeklik kültürüyle ve kadının toplumdaki rolü ve konumu hakkındaki temel sorunlarla ilişkilidir (Drudy, 2008). Kadınlar bir meslek grubunda egemen olmaya başladıklarında bu meslek grupları daha az değerli, daha az beceri gerektiren, daha düşük ücretleri hak eden ve dış denetime ihtiyaç duyulan meslekler olarak görülür (Apple, 1985). Diğer yandan kadınsılaştırılmış işler sadece kadınların sorunu değildir, bu işlerin erkekler için uygunluğu hakkında üstü kapalı sorular üreterek erkek kimliğini de tehdit eder (Walkowitz, 1999). Bunun bir sonucu, kadınsı sayılan meslekleri seçmiş olan erkeklerin marjinalleştirilmesidir. Acker (1994'den akt. Drudy, 2006) öğretmenlik, sosyal hizmet, hemşirelik ve kütüphanecilik mesleklerinin "yarı meslekler-yarı profesyonel meslekler" olarak tanımlandığını belirtmiş ve bu dört mesleğin yalnızca kadınların hâkim oldukları meslekler olduğuna dikkat çekmiştir. Davies (1996) kadınların meslek yaşamlarında kadınsı kodlarla ilişkilendirilmesini, eril kültürel projeden dışlanmanın ya da bu proje tarafından kontrol edilmenin yansımaları olarak betimlemektedir (akt. Dillabough, 1999). Türkiye'de öğretmenlik

mesleğinin kadın mesleği olma eğiliminde olduğu ve bazı öğretmenlik dallarının cinsiyetle ilişkilendirildiği ve bunun öğretmenlik mesleğinin statüsünü, itibarını ve etkililiğini belirlediği söylenebilir (Uygun, 2014). Bir toplumdaki meslek seçimleri cinsiyet farklılaşmasının geniş kalıpları tarafından belirlenir. Bu seçimler aynı zamanda herhangi bir çağda veya herhangi bir toplumda, ataerkilliğin kapsamı ve doğası gereği erkeklerin ve erkek egemen mesleklerin daha yüksek statüye sahip olma derecesinden de etkilenir (Drudy, 2006).

Toplumsal cinsiyetle ilgili kabullerin meslek seçiminde önemli bir belirleyici olmasından hareketle öğretmenlik meslek kimliğinin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla incelenmesi önemli görülmüştür. Alan yazında öğretmenlik meslek kimliği ile ilgili en yaygın tanımlardan biri Beauchamp ve Thomas'a (2009) aittir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri, onların mesleki yaşamlarını organize eden ve kendilerini hem diğer kişilere hem daha genel anlamda tüm dünyaya açıklamak ve bunları anlamlandırmak için kullanılan kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Buradaki temel mesele, bireyin kendini öğretmen olarak tanımlama durumudur. Ancak tanımda öğretmenlik meslek kimliğinin temelini oluşturan bu tanımlama sürecinin iki boyutu olduğu söylenebilir. Bireysel olarak tanımlama ve ilişki olarak konumlanma şeklinde sınıflandırılabilir olan bu boyutlardan ilki olan bireysel boyut da yine kendi içinde öğretmenin meslekle ilişkili olan bireysel özellikleri ve yatkınlıkları ve sosyal olarak kurgulanan kimlik olarak sınıflandırılabilir. Dolayısıyla aslında bireysel boyutta ele alınan faktörlerin bu boyutu okul dışı sosyal gerçekliklerde köklenmektedir. Buna göre öğretmenlik meslek kimliğinin kurulması toplumsal bağlamda onaylanan bir kimliği kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Coldron ve Smith, 1999). Mesleki kimlik alan yazında bireylerin kendilerini tanımlama biçimleri üzerinden açıklansa da, kendi bağlamları içinde sosyal ve kültürel normlar tarafından onaylanmaktadır (Winslade, Crocket, Monk ve Drewery, 2000'den akt. Cattley, 2007). Beauchamp ve Thomas (2009), kimliği bireysel kişilik boyutuyla değil sosyal boyutuyla ele almış ve insanların çeşitli bağlamlarda farklı kimlikler inşa ettiklerini ifade etmiştir. İnsanlar kimliklerini inşa ederken bireysel deneyimlerden etkilenmelerinin yanında bu kimlik inşa süreci aynı zamanda örtük kültürel beklentilere de dayanmaktadır (Taner ve Karaman, 2014; Vitanova, 2016). Öğretmenlerin mesleki kimlik geliştirme süreçlerinde içinde buldukları toplumsal etkileşimler ve kültürel özellikler (Cooper ve Olson, 1996; Lave ve Wenger, 1991'den akt. Ibourk, 2021), sosyal çevre ve geçmiş deneyimler (Alsup, 2008; Clutter, 2010; Kavrayıcı ve Ağaoğlu, 2020), sosyoekonomik ve psikolojik faktörler (Atav ve Altınoğlu, 2013; Kuzgun, 2003; Mansaray, 2011), inançlar ve değerler (Slay ve Smith, 2011) etkili olmaktadır. Toplumsal yapıya karşılık gelen bütün bu faktörler yukarıda açıklandığı üzere toplumsal cinsiyet değişkeni üzerinden gelişen mesleki ayrışmayı içermektedir. Bu noktada toplumsal cinsiyet konusu mesleki kimlik inşasıyla iç içedir (Mason ve Chik, 2020).

Beauchamp ve Thomas (2009) kimlik kavramını öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olarak tanımlamaktadırlar. Alsup da (2008) etkili öğretmenlik için öğretmen adaylarının iyi bir öğretmenlik meslek kimliği geliştirmelerinin desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre öğretmen yetiştirme alanı ve öğretmenlik mesleği, bireylerde bu bağlamda inşa edilen bir kimlik yapısı için zemin olma özelliğindedir. Öğretmenlik meslek kimliği ve bu kimliğin inşa süreçleri toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ele alındığında ise eğitimde cinsiyet ayrımlarının yükseköğretimde başlamadığı, daha erken dönemlerde daha karmaşık sosyal süreçlerdeki toplumsallaşma deneyimleriyle ilişkili olduğu açıktır. Mesleki kimlik kişisel kimlikten ayrı olarak var olamaz ve bir öğretmen adayının temel yaklaşım ve söylemlerinin büyük bir bölümü çocukluk ve ergenlik döneminde içinde bulunduğu yakın sosyal çevredeki egemen söylemler doğrultusunda oluşmaktadır (Alsup, 2008). Dolayısıyla bu araştırmada bireylerin toplumsal cinsiyet rollerinin inşası süreçlerinde içselleştirdikleri değer yargılarının bir uzantısı olarak belirli mesleklere yönelme ve seçme motivasyonunun, öğretmenlik eğitimi sürecinde mesleki kimliklerine yansıtacağı varsayımından hareket edilmiştir. Araştırmanın genel amacı meslek olarak öğretmenliğin seçilmesinin ve meslek öncesi süreçlerde kimlik kurulumunun toplumsal cinsiyet açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda yanıt aranacak sorular aşağıdaki gibidir;

- Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği'nin alt boyutları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumuyla ilgili aldıkları mesajlar, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Toplumsal cinsiyet oluşumu meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünü yordamakta mıdır?
- Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü meslek öncesi öğretmen kimliğini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretmenlik meslek seçiminin ve meslek önceki kimlik kurulumunun toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma korelasyonel desenli nicel bir çalışmadır. Korelasyonel desen çerçevesinde bağımsız değişkenlerin düzeyleri araştırmacı tarafından manipüle edilemez. Araştırmacı bağımsız değişkeni tanımlasa da bu değişken düzeylerinin ayrılmasında kontrol sahibi değildir. Korelasyonel desende yürütülen çalışmalarda bağımsız değişken yordayıcı olarak, bağımlı değişken de ölçüt olarak tercih edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada aralarında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanan değişkenler ise toplumsal cinsiyet oluşumu, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimliğidir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma kapsamında veriler 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz yarıyılında toplanmıştır. Dolayısıyla eğitim fakültesinde bir yıl öğrenim görmüş olmanın meslek öncesi öğretmen kimliğinin gelişmesi için erken bir dönem olacağı düşünülmüş ve ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 412 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Eksik veriler ve uç değerlerin çıkarılmasından sonra analizler 370 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait betimsel istatistikler

Tablo 1. Katılımcılara ait betimsel istatistikler

	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	288	77,84
Erkek	82	22,16
Sınıf Düzeyi		
2. sınıf	154	41,62
3. sınıf	101	27,30
4. sınıf	115	31,08
Bölüm		
Türkçe öğretmenliği	78	21,08
Sınıf öğretmenliği	56	15,14
Okul Öncesi öğretmenliği	67	18,11
Sosyal Bilgiler öğretmenliği	64	17,30

Fen Bilgisi öğretmenliği	60	16,22
PDR	45	12,16
Anne Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve altı	203	54,86
Ortaokul	60	16,22
Lise	75	20,27
Üniversite	32	8,65
Baba Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve altı	126	34,06
Ortaokul	86	23,24
Lise	88	23,78
Üniversite	70	13,92
Aile Gelir Düzeyi		
Asgari ücret (2800 TL) ve altı	121	32,70
2801-5000 TL	139	37,57
5001-10000 TL	100	27,03
10001 TL ve üzeri	10	2,70

Araştırmaya dâhil edilen bireylerin %77,84'ü (f=288) kadın, %22,16'sı (f=82) erkektir. Katılımcıların %41,62'si (f=154) 2. sınıfta öğrenim görürken, %27,30'u (f=101) 3. sınıfta ve %31,08'i (f=115) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %21,08'i (f=78) Türkçe Öğretmenliği, %15,14'ü (f=56) Sınıf Öğretmenliği, %18,11'i (f=67) Sınıf Öğretmenliği, %17,30'u (f=64) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %16,22'si (f=60) Fen Bilgisi Öğretmenliği ve %12,16'sı (f=45) ise RPD Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %54,86'sının (f=203) anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %16,22'sinin (f=60) ortaokul, %20,27'sinin (f=75) lise ve %8,65'inin (f=32) üniversitedir. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin %34,06'sının (f=126) baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı, %23,24'ünün (f=86) ortaokul, %23,78'inin (f=88) lise ve %13,92'sinin (f=70) üniversitedir. Öğrencilerin %32,70'inin (f=121) aile gelir düzeyi asgari ücret (2800 TL) ve altı, %37,57'sinin (f=139) 2801-5000 TL arasında, %27,03'ünün (f=100) 5001-10000 TL arasında ve %2,70'inin (f=10) ise 10001 TL ve üzerindedir.

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Epstein (2008) tarafından geliştirilen ve Arıcı (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği", Gökçen ve Büyükgöze-Kavas (2018) tarafından geliştirilen "Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü Ölçeği" ve Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır.

“Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği” 19 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar Eşitlikçi ve Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rollerini şeklinde adlandırılmaktadır. Uyarlama sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin elde edilen uyum indeksleri (Ki-kare= 524.62, Ki-kare/sd= 524.62/151= 3.47, p= 0.00, , NFI= .87, CFI= .90 ve RMSEA= .06) bu modelin kabul edilebilir durumda olduğunu ve yapı geçerliliğine sahip olduğunu gösterir niteliktedir (Arıcı, 2011). Bu araştırmadan toplanan veriler ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki iki faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, güvenilirlik analizi sonucunda, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri faktörüne ait cronbach alfa katsayısı 0.70, geleneksel cinsiyet rolleri faktörüne ait cronbach alfa katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur

“Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü Ölçeği” Gökçen ve Büyükgöze-Kavas (2018) tarafından ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler örnekleminde geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden ve iki alt faktörden oluşmaktadır. Meslek seçiminde geleneksel cinsiyet rollerini ifade eden maddelerin kümelendiği faktör “Meslek seçiminde geleneksel toplumsal cinsiyet rolü” ve meslek seçiminde eşitlikçi ifadelerin kümelendiği faktör “Meslek seçiminde eşitlikçi cinsiyet rolü” şeklinde adlandırılmıştır. Meslek seçiminde geleneksel toplumsal cinsiyet rolü faktörü için cronbach alfa katsayısı 0,88 olarak, eşitlikçi cinsiyet rolü faktörü için cronbach alfa katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018). Ölçek “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a sıralanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin üniversite öğrencileri örneklemindeki geçerliliği ise Gül ve Öcal (2021) tarafından sınanmıştır. Buna göre doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler (CMIN/DF=301,806; CFI=.895; RMSEA=.057) ölçeğin bu yapıda geçerli ve güvenilir (Cronbach alfa katsayısı geleneksel cinsiyet rolü boyutu için 0,88 ve eşitlikçi boyut için 0,77) bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan toplanan veriler ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki gibi iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda, geleneksel toplumsal cinsiyet rolü faktörüne ait cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,87, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolü faktörüne ait cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur.

“Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” 17 maddeden oluşmaktadır ve “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a sıralanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar kendini öğretmen olarak tanımlama, öğretmen olma konusunda güven ve öğretmen olarak katılım şeklinde adlandırılmaktadır. Uyarlama sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2(109) = 398.13$; CFI = .930; TLI = .913; SRMR = .045; RMSEA = .064) bu modelin kabul edilebilir durumda olduğunu ve yapı geçerliliğine sahip olduğunu gösterir niteliktedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Bu araştırma kapsamında toplanan veriler ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki üç alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında toplanan verilerle gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda, kendini öğretmen olarak tanımlama faktörüne ait cronbach alfa katsayısı 0,86, öğretmen olma konusunda güven faktörüne ait cronbach alfa katsayısı 0,82 ve öğretmen olarak katılım faktörüne ait cronbach alfa katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında 412 kişiye uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.00 programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce eksik veri barındıran 22 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 390 kişilik veri seti için standart z puanları hesaplanarak z puanı [-3,3] aralığı dışında kalan, bir başka deyişle, uç değer içeren 20 kişi daha veri setinden çıkarılmış ve analizler 370 kişilik veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanacak istatistiksel tekniklere karar vermeden önce verilerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı basıklık ve çarpıklık değerleri aracılığıyla kontrol edilmiştir. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen standart değerlerin [-1,1] aralığında olduğu görülmüş, normal dağılım varsayımının sağlandığına karar verilmiş (Hair vd., 1998) ve çalışmanın amaçları doğrultusunda parametrik olan istatistiksel tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız

örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce alt gruplara ait çarpıklık ve basıklığın standart değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin $[-1,1]$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca varyansların homojenliği varsayımı da Levene testi ile kontrol edilmiş ve her bir değişken için p değerinin 0,05'in üzerinde olduğu görülmüş ve varyans homojenliği varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak, toplumsal cinsiyet oluşumunun meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü üzerindeki etkisini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi ve meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünün meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizleri yapılmadan önce verilerin; normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantı durumları incelenmiş ve regresyon analizine ait bu varsayımların sağlandığı belirlenmiştir.

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 Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-86837521-050.99-165053

3. BULGULAR

Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği'nin alt boyutları olan eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü, meslek öncesi öğretmen kimliği ve alt boyutları olan kendini öğretmen olarak tanımlama, öğretmen olma konusunda güven ve öğretmen olarak katılım boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testine ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği'nin alt boyutları olan eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü, meslek öncesi öğretmen kimliği ve alt boyutları olan kendini öğretmen olarak tanımlama, öğretmen olma konusunda güven ve öğretmen olarak katılım boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre karşılaştırılması

	Katego ri	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Etki Büy ükl üğü
Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri	Kadın	288	18,4 5	1,71	368	3,80	,000	,50
	Erkek	82	17,4 8	2,12				
Geleneksel toplumsal cinsiyet	Kadın	288	34,1	6,68	368	-	,000	-,50

rolleri			6		4,18		
	Erkek	82	37,7 6	7,59			
Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü	Kadın	288	45,3 1	4,32	368	- 3,72	,000 -,52
	Erkek	82	48,1 9	6,61			
Kendini öğretmen olarak tanımlama	Kadın	288	20,2 0	4,09	368	1,08	,280 ,14
	Erkek	82	19,6 7	3,45			
Öğretmen olma konusunda güven	Kadın	288	25,3 4	4,04	368	2,86	,005 ,36
	Erkek	82	23,9 0	3,97			
Öğretmen olarak katılım	Kadın	288	25,0 6	3,70	368	2,38	,018 ,30
	Erkek	82	23,9 3	3,95			
Meslek öncesi öğretmen kimliği	Kadın	288	70,6 1	10,51	368	2,39	,017 ,31
	Erkek	82	67,5 1	9,79			

Tablo 2'ye göre, toplumsal cinsiyet oluşumunun hem eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ($t(368)=3,80$, $p<0,05$) hem de geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ($t(368)=4,18$, $p<0,05$) cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Kadınların eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=18,45$) erkeklerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutu puan ortalamasından ($\bar{x}=17,48$) anlamlı bir şekilde daha büyük bulunmuştur. Ayrıca, erkeklerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=37,76$) kadınların geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu puan ortalamasından ($\bar{x}=34,16$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre, kadınların eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini erkeklere göre daha çok benimsedikleri, erkeklerin ise geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini kadınlara göre daha fazla benimsediği ifade edilebilir.

Tablo 2 incelendiğinde meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünün cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(368)=3,72$, $p<0,05$). Erkeklerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{x}=48,19$) kadınların ölçekten elde ettikleri puanların ortalamasından ($\bar{x}=45,31$) anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna göre, erkeklerin meslek seçerken toplumsal cinsiyet rollerine kadınlara göre daha fazla dikkat ettiği ifade edilebilir.

Tablo 2'ye göre, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin alt boyutlarından kendini öğretmen olarak tanımlama cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken ($t(368)=1,08$, $p>0,05$), öğretmen olma konusunda güven ($t(368)=2,86$, $p<0,05$) ve öğretmen olarak katılım ($t(368)=2,38$, $p<0,05$) boyutları

cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir ($p<0,05$). Kadınların öğretmen olma konusunda güven boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=25,34$) erkeklerin öğretmen olma konusunda güven boyutu puan ortalamasından ($\bar{x}=23,90$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadınların öğretmen olarak katılım boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}=25,06$) erkeklerin öğretmen olarak katılım boyutu puan ortalamasından ($\bar{x}=23,93$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.. Son olarak, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinden elde edilen toplam puanların da cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($t(368)=2,39$, $p<0,05$). Kadınların ölçekten elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{x}=70,61$) erkeklerin ölçekten elde ettikleri puanların ortalamasından ($\bar{x}=67,51$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre, kadınların meslek öncesi öğretmen kimliğini erkeklere göre daha çok benimsediği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumuyla ilgili aldıkları mesajlar, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyonuna ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumuyla ilgili aldıkları mesajlar, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiler

	E	GTCR	MSTRC	KÖÖT	ÖÖG	ÖÖK	MÖÖK
ETCR	1	-0,17**	-0,23**	0,12*	0,16**	0,22**	0,19**
GTCR		1	0,31**	-0,10	-0,17**	-0,09	-0,14**
MSTRC			1	-0,06	-0,15**	-0,01	-0,08
KÖÖT				1	0,80**	0,63**	0,92**
ÖÖG					1	0,57**	0,90**
ÖÖK						1	0,82**
MÖÖK							1

ETCR: Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyetin Rolü GTCR: Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Roller Rolü MSTRC: Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü KÖÖT: Kendini Öğretmen Olarak Tanımlama ÖÖG: Öğretmen Olma Konusunda Güven ÖÖK: Öğretmen Olarak Katılım MÖÖK: Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği

Tablo 3'e göre, TCOÖ'nün eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ile geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ($r=-0,17$, $p<0,05$) ve meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü boyutu ($r=-0,23$, $p<0,05$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. TCOÖ'nün eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ile kendini öğretmen olarak tanımlama ($r=0,12$, $p<0,05$), öğretmen olma konusunda güven ($r=0,16$, $p<0,05$), öğretmen olarak katılım ($r=0,22$, $p<0,05$) ve meslek öncesi öğretmen kimliği ($r=0,19$, $p<0,05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ile meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=0,31$, $p<0,05$) bulunmuşken, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutu ile MÖÖKÖ'nün öğretmen olma konusunda güven boyutu ($r=-0,17$, $p<0,05$) ve meslek öncesi öğretmen kimliği toplam puanı ($r=-0,14$, $p<0,05$) arasında düşük düzeyde

negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ile MÖÖKÖ'nün öğretmen olma konusunda güven boyutu arasında düşük derecede negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=-0,15$, $p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Bunlara ek olarak, MÖÖKÖ'nün kendini öğretmen olarak tanımlama, öğretmen olma konusunda güven, öğretmen olarak katılım boyutları arasında yüksek derecede pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Toplumsal cinsiyet oluşumunun meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünü anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan çok değişkenli regresyon analizine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Toplumsal cinsiyet oluşumunun meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü üzerindeki etkisi

		Katsayı (B)	Beta	t	p	R ²
Meslek	Sabit	36,37		12,12	0,000	0,10
seçiminde	Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri	0,09	0,03	0,64	0,525	
toplumsal	Geleneksel toplumsal cinsiyet	0,23	0,32	6,33	0,000	
cinsiyet rolü	rolleri					
Model; F= 20,126, * $p\leq 0,05$						

Tablo 4'e göre, toplumsal cinsiyet oluşumunun alt boyutları olan eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutlarıyla kurulan model meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=0,31$, $R^2=0,10$, $F(2,367)=20,126$, $p<0,05$). Modelin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolündeki varyansın yaklaşık %10'unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu fakat eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutunun ise meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolünü anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.

Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünün meslek öncesi öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan basit doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünün meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi

		Katsayı (B)	Beta	t	p	R ²
Meslek	Sabit	77,62		15,67	0,000	
öğretmen kimliği	Meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü	-0,16	-0,08	-1,56	0,119	0,01
Model; F= 2,446, * $p>0,05$						

Tablo 5'e göre, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü meslek öncesi öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($R=0,08$, $R^2=0,01$, $F(1,368)=2,446$, $p>0,05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçiminde belirleyici olmasından kaynaklı olarak öğretmenlik meslek kimliğinin de toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenebileceği argümanından hareketle kurgulanan bu araştırmanın genel amacı öğretmenlik meslek seçiminin ve meslek önceki kimlik kurulumunun toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi olmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumuyla ilgili aldıkları mesajlar, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinden önce değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre toplumsal cinsiyet oluşumu eşitlikçi ve gelenekçi toplumsal cinsiyet rollerinde, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adayları eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini, erkekler ise geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini diğer cinsiyete oranla daha fazla benimsemektedir. Acar-Erdol, Özen ve Toraman (2019) toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yaptıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının kendilerini kadınlardan üstün gördüklerini ve kadınları erkeğe bağımlı olarak düşündüklerini tespit etmişlerdir. Engin-Demir, vd. (2016) Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilgili öğretmen örnekleminde yürüttükleri proje çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri daha fazla benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Budak ve Küçükşen de (2018) Y kuşağını temsil eden gençlerle yürüttükleri çalışmada kadın öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolleri alt boyutunda daha yüksek puan alırken, erkek öğrencilerin geleneksel cinsiyet rolleri alt boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Sis-Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu (2013) ve Örnek (2021) üniversite öğrencileri örneklemiyle yürüttükleri çalışmalarda kadın öğrencilerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazında yer alan bütün bu çalışmalar da erkeklerin kadını ikincilleştiren geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri anlayışını benimsemiş olduklarına dair bulguyla örtüşmektedir.

Araştırma bulguları toplumsal cinsiyetin meslek seçimindeki rolünün cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve erkek öğretmen adaylarının meslek seçerken toplumsal cinsiyet rollerini kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla dikkate aldıklarını göstermektedir. Meslek seçiminde belirgin olan bu farklılık problem durumunda açıklandığı üzere mesleklerin kadınlara ya da erkeklere uygun olarak kodlanmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu durumda toplumda kadınlara daha uygun görülen bakım sorumluluğu ve sosyal işlerle ilgili mesleklerden olan öğretmenlik mesleğinin de bu bulguyla koşut olması beklenirken, meslek öncesi öğretmen kimliğinde kendini öğretmen olarak tanımlama alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen olma konusunda güven ve öğretmen olarak katılım alt boyutlarında ise kadın öğretmen adaylarının puanları erkek öğretmen adaylarından anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Bu bulgular alan yazında egemen olan argümanlarla yaygın araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Keskin ve Zaimoğlu (2021) kadın öğretmenlerin erkeklere öre daha güçlü bir kimliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Cattley'in (2007) öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki mesleki kimliklerini ortaya koymaya yönelik olarak yaptığı çalışmasında, mesleki kimliğin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Rots, Aelterman ve Devos (2014) erkek öğretmen adaylarının daha çok yönetici konumlarında görev yapmayı planlarken, kadın öğretmen adaylarının mezuniyetten sonra öğretmenlik yapma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Meslek olarak öğretmenlik seçiminde cinsiyetin etkisine ilişkin bir incelemede, Edmonds, Sharp ve Benefield (2002) kadınların içsel nedenlere daha fazla önem verirken, erkeklerin finansal ödül gibi dışsal nedenlere daha fazla önem verdiği sonucuna varmıştır. İhtiyaroğlu (2018) kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutumlar içinde olduğunu ortaya koymuştur. Tutum ve kimlik arasındaki ilişkinin doğrusal olabileceği göz önünde bulundurulduğunda bu durum araştırma bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Erdem (2020) ve Eğmir ve Erdem (2021) öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen

kimlikleri bağlamında, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Alptekin Yolcu ve Kınır (2021) kadın öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kozak vd. (2020) Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğini uyguladıkları çalışmada, hem ölçek toplamında hem de ölçeğin alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Alptekin Yolcu (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada kadın öğretmen adaylarının öğretmen kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik kimlik algılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kan ve Yel de (2020) meslek öncesi öğretmen kimliğinin oluşmasında kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlar içinde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumuyla ilgili aldıkları mesajlar, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiler alt boyutlar açısından incelendiğinde Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği alt boyutlarında eşitlikçi ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri boyutları arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Geleneksel ve eşitlikçi rollerin birbirine karşıt konumlanması doğal bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Toplumsal cinsiyet oluşumunun geleneksel cinsiyet rolleri alt boyutu ile meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki olması, çocukluk döneminde başlayan cinsiyet temelli toplumsallaşma pratiklerinin toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini sağladığı için, bireylerin yaşamlarının ileri evrelerindeki birçok kararda ve seçimde belirleyici olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki yaşamlarının dışında kim olarak tanımladıkları mesleki kimlikleri için de önemli görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri değerler, kendilerini meslekte konumlandırma biçimleriyle bağlantılıdır ve kültür, etnik köken, politik yönelim gibi değişkenler öğretmenlerin mesleki kimliklerini daha geniş bağlamlarda nasıl tanımladıkları açısından önemli bir göstergedir (Lodjava, 2021). Ancak araştırma bulguları, meslek öncesi öğretmen kimliğinin, kültürel bir değişken olarak ele alınabilecek olan toplumsal cinsiyet rolleri açısından anlamlı olmadığını göstermiştir. Toplumsal cinsiyet oluşumu ölçeğinin geleneksel cinsiyet rolleri alt boyutu ve meslek öncesi öğretmen kimliği toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiş olması, geleneksel cinsiyet rolleri ve öğretmenlik mesleği arasında alan yazında egemen olan belirlemelerin de dönüşümüne işaret ediyor olabilir.

Araştırma sonuçları toplumsal cinsiyet oluşumunun, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünü anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Ancak bu anlamlılık eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri boyutunda değil, geleneksel cinsiyet rolleri boyutunda görülmektedir. Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünü anlamlı bir biçimde yordamaması ise toplumsal düzen içinde belirli mesleklerin belirli toplumsal cinsiyet rolleriyle özdeşleştirilmesine ilişkin eleştirel yaklaşımın eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin doğal bir bileşeni olmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan araştırmanın diğer önemli bir sonucu, meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünün meslek öncesi öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamamasıdır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğini toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde ele alan alan yazınla örtüşmemektedir. Dolayısıyla geleneksel cinsiyet rollerinin, meslek seçimindeki etkileri ve öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak ele alınmasının ötesinde, toplumsal cinsiyet rollerindeki genel eğilimler ve dönüşümler üzerinden değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Alan yazında öğretmenlik meslek kimliğinin ya da mesleğe yönelmenin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Vitanova (2016) öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet konusunun dönüşüm niteliğine vurgu yapmış, bakım işleriyle özdeşleşen mesleğin kadınlık ve erkeklik yoluyla ifade edilme biçimlerini bir kalıpyargı olarak tanımlamıştır. Zeybekoğlu da (2010) toplumsal cinsiyetin dinamik niteliğine vurgu yapmış ve sürekli olarak yeniden öğretilen ve üretilen bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın problem durumu olan meslek kimliğiyle doğrudan ilgili olmasa da Kalafat (2014) toplumsal cinsiyet rollerinin bireyin kariyer uyumu açısından belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Sekar ve Eyasu (2019) çalışmalarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buldur ve Bursal (2015) da öğretmenlik mesleğinin seçiminde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını göstermiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyetin önemli bir ayırım çizgisi olduğu toplumsal ilişki setlerinin üretilmesinde önemlidir. Ancak insanların kendi toplumsal cinsiyet rollerine daha bağlı hissettikleri önemli bir gerçeklik olsa da, bu toplumsal ilişkiler ve cinsiyete dayalı ayrımlar doğal ya da kaçınılmaz değildir (Lawler, 2014). Kılıç (2014) bu durumu bireylerde ergenlikle birlikte gelişen farkındalıktan kaynaklı olarak toplumsal cinsiyet rollerinin esneyebileceğini, ancak bu farkındalığın genellikle bilgi düzeyinde kaldığını ve yine de toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranma konusundaki toplumsal beklentilerin bireylerin davranışlarında belirleyici olabileceği şeklinde açıklamıştır. Gove ve Watt (2004) toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşüme karşın, sosyal ve kültürel faktörlerin bireyin yaşamındaki belirleyiciliğini tartışmıştır. Buna göre bireyler sosyal dünyayla ilgili daha fazla şey öğrendikçe toplumsal cinsiyet kalıpları giderek karmaşıklaşmakta ve daha esnek hale gelmektedir. Toplumsal cinsiyet kimlikleri sabit olmadığı gibi, zamanla kültürel açıdan değişebilmektedir. Ancak bireyler toplumsal cinsiyet rolleri açısından tamamen özgür değillerdir ve bu roller kültür, deneyimler ve anlayışlar tarafından şekillenmektedir (Gove ve Watt, 2004). Araştırma bulguları bu çerçevede ele alındığında, toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçimi ve mesleki kimlik konusundaki belirleyiciliği konusunda bireylerin tutum ve yaklaşımlarının uygulamada karşılık bulup bulmadığını tartışmak olanaklı değildir. Diğer yandan kimlik inşa sürecinde bireylerin deneyimlerinde yer tutan farklı sosyal faktörleri ayırmak da oldukça zordur (Vitanova, 2016). Sosyal, politik, ekonomik gerçeklikleri içeren makrotoplumsal faktörler ile aile ve yakın sosyal çevre gibi mikro faktörler öğretmen kimliğinin gelişmesinde etkilidir (Kavrayıcı, 2020; Lobjava, 2021). Ekinci de (2007) belirli bir mesleğe yönelmede gelir durumu, sosyal statü, çevre, bireysel yatkınlıklar, olanaklar ve kişilik gibi çeşitli değişkenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolünün, meslek öncesi öğretmen kimliği açısından yordayıcı olmaması, bu dönüşümün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Gençlerin toplumsal cinsiyete dayalı önkabulleri ve kalıplaşmış yargıları, meslek seçimlerinde artık eskisi kadar sınırlayıcı olmamakta, gençler toplumsal cinsiyet kalıplarına göre değil ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklere yönelmektedirler (Haskan-Avcı, Özdemir, Yiğit, Hasret ve Tozar, 2019). Son yıllarda genç kadınlar eğitim ve kariyer engellerini aşma konusunda önceki dönemlerle karşılaştırıldığında giderek daha rekabetçi bir rolde konumlanmaktadır (Ringrose, 2007'den akt. Chowdhury ve Gibson, 2019). Bu noktada toplumsal değişimlerin de önemli bir rolü olduğunu söylemek olanaklıdır. Geleneksel toplumlarda kimlik sabit ve tekil bir nitelikteyken, post modernizmle birlikte çoklu ve esnek kimlikler gündeme gelmiştir (Güven, 2015). Budak ve Küçükşen (2018) kuşaklar açısından toplumsal cinsiyet rollerini inceledikleri çalışmada genç kuşağın özgürlük, eşitlikçilik, bireycilik, yüksek sosyal bilinç düzeyi, değişen koşullar karşısında esneklik gibi dünya görüşlerinin eşitlikçi cinsiyet rollerini benimsemelerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede toplumsal değişim temelinde hem genç kuşağın toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarının bu değişimden ne yönde etkilendiği, hem de olası değişimlerin meslek seçimlerini nasıl etkilediği konusundaki bilimsel araştırmaların çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Diğer yandan iş piyasaları ve öğretmenlik mesleğinin erişilebilirliği gibi konuların da mesleğin geleneksel rolleri pekiştirmesi ya da cinsiyetlendirilmiş niteliğinden arındırılmasında etkili olabileceği söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine ilişkin bilimsel tartışmaların toplumsal cinsiyet merceği ile yeniden ele alınması, bu mesleğin tarihsel ve sosyokültürel bağlamda geçirmiş olduğu olası değişimin yeniden yorumlanmasını sağlayacaktır.

Kaynakça/Reference

- Acar Erdol, T., Ozen, F. ve Toraman, C. (2019). Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 793-844. DOI: 10.29299/kefad.2019.20.02.009
- Alptekin-Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alptekin-Yolcu, M. ve Kınır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812. Doi: 10.19171/uefad.873791
- Alsop, J. (2008). *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aple, M.W. (1985). Teaching and “women’s work” :A comparative historical and ideological analysis. *Teachers College Record*, 86(3),45-473.
- Arıcı, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3):687-719
- Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve alan seçiminde motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 58-70.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189, Doi: 10.1080/03057640902902252
- Bora, A. (2012). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. K. Çayır ve M.A Ceyhan (Haz.) *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.175). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Budak, H. & Küçükşen, K. (2018). Türkiye’nin Sosyal Transformasyon Sürecinde Y Kuşağının “Toplumsal Cinsiyet Rolü” Tutumları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(66), 561-576. Doi: 10.17755/esosder.335865
- Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 81-107. Doi: 0.17522/nefmed.89578
- Butler, J. 1993: *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*. London: Routledge.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Chan, A. K. (2012). From 'civilising the young' to a 'dead-end joh': gender, teaching, and the politics of colonial rule in Hong Kong (1841-1970). *History of education*, 41 (4), 495-514. Doi: 10.1080/0046760X.2011.635603
- Chowdhury, N. & Gibson, K. (2019). This is (still) a man’s world: Young professional women’s identity struggles in gendered workplaces. *Feminism & Psychology*, 29(4) 475–493. Doi: 10.1177/0959353519850851
- Clutter, C. (2010). The Effects Of Parental Influence On Their Children’s Career Choices. Yüksek Lisans Tezi. Kansas State University.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active Location In Teachers’ Construction Of Their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711- 726.
- Cooper, K. Ve Olson, M. R. (1996). The multiple ‘I’s’ of teacher identity. In M. Kompf, W. R., Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing Research And Practice: Teachers’ Professionalism, Identities And Knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Demir-Engin, C., Karaman Güney, N., Kılıç, A. Z., Çalışkan, B., Çakır Hanbay, E. ve Özbek Şener, U. (2016). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi; Okulların Toplumsal Cinsiyete Duyarlılık Açısından Değerlendirilmesi: Başlangıç Durum Değerlendirmesi ve İhtiyaç Analizi Raporu

- Dillabough, J.(1999) Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20:3, 373-394. Doi: 10.1080/01425699995326
- Dinella, L. M., Fulcher, M., & Weisgram, E. S. (2014). Sex-typed personality traits and gender identity as predictors of young adults' career interests. *Archives of Sexual Behaviour*, 43, 493-504.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem.
- Drudy, S. (2006). Gender differences in entrance patterns and awards in initial teacher education. *Irish Educational Studies*, 25(3), 259-273.
- Drudy, S. (2008) Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20:4, 309-323, DOI: 10.1080/09540250802190156
- Ecevit, Y. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları. CEİD Yayınları. Erişim adresi:<https://ceidizler.ceid.org.tr/dosya/toplumsal-cinsiyet-esitliginin-temel-kavramlaripdf.pdf>
- Edmonds, S., Sharp, C. ve Benefield, P. (2002). *Recruitment to and retention on initial teacher training: A systematic review*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Yordayıcısı Olarak 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (2), 953-968.Doi: 10.24315/tred.755615
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *Elementary Education Online*, 2017; 16(2): 394-405. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.304706
- Erdem, C. (2020). Exploring The Relationships Between Possible Selves and Early Teacher Identity of Turkish Pre-Service Teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 94-115. Doi: 10.32865/fire202063225
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Goffman, E. (1977): The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4, 301-31.
- Gove, J. ve Watt, S. (2004). Identity and gender. In K. Woodward (Eds) *Questioning identity: gender, class, ethnicity* (pp. 43-78). London: Routledge
- Gül, İ. ve Öcal, M. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 19 (3), 192-210. <http://dx.doi.org/10.11611/yead.675920>
- Gökçen, M. ve Kavas-Büyükgöze, A. (2018) Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1): 48-67.
- Güven, S. (2015). Postmodern Kimliklerin Kurulumu. *Selçuk İletişim*, 9 (1), 266-286. Doi:10.18094/si.33671
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., ve Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth edition). United States: Prentice-Hall, Inc.
- Haskan-Avcı, Ö., Özdemir, E., Yiğit, S., Hasret, Y. ve Tozar, M. Z. (2019). Toplumsal Cinsiyete Dayalı Meslek Seçimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi- Erkek Formu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 262-275. Doi: 10.17860/mersinefd.346450
- Ibourk, A. (2021). Storied identities and teacher candidates' developing practices. *Cultural Studies of Science Education*, 16, 1239-1266. Doi: 10.1007/s11422-021-10053-9
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Can I Grow Up as an Effective Teacher? A Mixed Method Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 627-660. Doi: 10.12738/estp.2018.3.0192
- Jacobs, J.E.; Chhin, C.S. ve Bleeker, M.M. (2006). Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 395-407, DOI: 10.1080/13803610600765851
- Kalafat, T. (2014). *Kariyer geleceği algısını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir model çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kan, A.Ü. ve Yel, E. (2020). Pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi öğretmenlik kimlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School*, 44, 300-321. Doi: 10.29228/Joh40114
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the Factors Affecting Teacher Identity Development of Pre-Service Teachers: A Mixed Method Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 93-110. Doi: 10.14689/ejer.2020.89.5
- Kavrayıcı, C., & Ağaoğlu, E. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Alguları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427.
- Kelleher, F. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. London: Commonwealth Secretariat and UNESCO.
- Keskin, A. ve Zaimoğlu, S. (2021). An Investigation of Turkish EFL Teachers' Perceptions of Professional Identity. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 82-95.
- Kılıç, A. Z., Beyazova, A., Akbaş, H. M., Zara, A. ve Serhatlı, İ. (2014). Okul çağı çocuklarının toplumsal cinsiyet algıları: Gündelik yaşam örnekleriyle cinsiyetçiliğin benimsenme durumuna ve esneyebilme olasılığına dair bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 122-151.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(2), 166-177. Doi: 10.33689/spormetre.620181
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel.
- Lawler, S. (2014). *Identity: Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity Press
- Lojdová, K., Vlčková, K. Ve Nehyba, J. (2021). Stories of Teachers' Identity: Between Personal and Professional Experience. *Studia paedagogica*, 26(2), 113-137. Doi: 10.5817/SP2021-2-6
- Mansaray, A. (2011). Teacher Identity: an African Perspective. *CICE Series*, 4(3), 29-42.
- Mason, A. L. ve Chik, A. (2020). Age, Gender and Language Teacher Identity: Narratives from Higher Education. *Sexuality & Culture*, 24, 1028–1045. Doi: 10.1007/s12119-020-09749-x
- McCal, A. (1986). Learning to Teach: The Empowering Quality of Nurturance. Paper presented at the Annual Bergamo Conference on Curriculum Theory and Practice.
- Moreau, M. P. (2020). A matter of time? Gender equality in the teaching profession through a cross-national comparative lens. *Gender and Education*, 32 (6), 820–837. Doi: 10.1080/09540253.2018.1533918
- Moses, I., Admiraal, W. F. ve Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student– teachers' commitment to teaching. *Soc Psychol Educ*, 19, 475–492. Doi 10.1007/s11218-016-9340-3
- Park, H. ve Byun, S. Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. Doi:0010-4086/2015/5903-0006\$10.00
- Parlaktuna, I. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217-1230.
- Pearson, J.C., Turner, L.H. ve Mancillas, W.T. (1991). *Gender and communication*. NewYork: Brown Publishers.
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294. Doi: 10.1080/02619768.2013.845164
- Sabbe, E. ve Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching*, 13:5, 521-538, DOI: 10.1080/13540600701561729
- Sekar, M. A. ve Eyasu, M. (2019). Examining the Interaction Effects of Gender and Programs of Study on the Postgraduate Diploma in Teaching Students' Attitude Towards Teaching Profession of Mekelle University, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 10(10), 68-74. Doi: 10.7176/JEP
- Sis-Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Eşitliği Tutumlarının Belirlenmesi. *F.N. Hem. Dergisi*, 21 (3), 181-186.

- Slay, H. S. & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107
- Smith, J. (2014). Gendered trends in student teachers' professional aspirations. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6) 861–882. Doi: 10.1177/1741143214543200
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tan, M. (2000). Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Haz.) *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset* içinde (s.30). İstanbul: TÜSİAD.
- Taner, G. ve Karaman, A. C. (2014). A metasynthesis of research on foreign language teacher identity in Turkey: Implications for teacher education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6), 63-76.
- Uygun, S. (2014). The Gender-Related Role of Teaching Profession in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 10(1), 46-58.
- Vitanova, G. (2016). Exploring Second-Language Teachers' Identities Through Multimodal Narratives: Gender and Race Discourses. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13:4, 261-288. Doi: 10.1080/15427587.2016.1165074
- Walkowitz, D. J. (1999). *Working with class: social workers and the politics of middle-class identity*. New York: The University of North Carolina Press
- Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türk Toplumunun Erkeklik Algısı. *ETHOS*, 3 (1), 1-14.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The main goal of this study is to examine the choice of the teaching profession and the pre-professional identity construction in terms of gender. Gender is an attribute that emerges as a 'natural' process that people cannot interfere with in social and cultural platforms that change temporally and spatially. Parents develop expectations in their minds based on the gender of their children. This is an extension of the values, attitudes, habits, thoughts, and ways of perceiving life that parents internalize based on their experiences in their own socialization processes. The choices parents make, ranging from the name to be given to the color of clothes and toys, are related to gender. Gender determines how the child will be treated in society.

Gender role socialization is crucial in a child's overall socialization process. Different positioning of women and men in terms of gender-based division of labor devalues women's existence and produces gender inequality. Gender-based occupational segregation is directly related to traditional role patterns and social norms that underpin the approach to 'suitable' occupations for women and men. Teaching, for example, has been considered one of the most 'suitable' professions for women. Considering that gender-related assumptions are significant determinants in the choice of profession, it is important to examine the teaching profession identity from a gender equality perspective.

Teacher training and the teaching profession are the basis for an identity structure constructed in the context of gender. When the identity of the teaching profession and the construction processes of this identity are considered in terms of gender equality, it is clear that gender differences in education have deep social roots. Professional identity cannot exist separately from personal identity. Most of the basic approaches and discourses of a pre-service teacher are formed in line with the dominant discourses in their immediate childhood and adolescence social environment (Alsup, 2008). It is expected that the gender-based division of the teaching profession, the construction of gender roles, and orientation to certain professions assigned by society reflect on people's professional identities in teacher education.

2. METHOD

This study is quantitative; it used the correlational survey model. The variables used were gender norms, the role of gender in choosing a profession, and pre-professional teacher identity. The participants were 370 teacher candidates at a faculty of education. Data were collected through three scales: The first was the "Socialization of Gender Norms Scale" developed by Epstein (2008) and adapted into Turkish by Arıcı (2011). The second was the "The Role of Gender in Occupational Choice Scale" developed by Gökçen & Büyükgöze-Kavas (2018), and the third was the "Early Teacher Identity Measure" developed by Friesen and Besley (2013) and adapted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015). The Pearson correlation test and regression analysis were conducted to examine the relationships between the variables, and an independent samples t-test was conducted to determine whether the scores obtained by the participants from the scales showed a significant difference in terms of gender.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

A significant difference between gender roles in gender norms and career choice was found which meant that males paid more attention to gender roles when choosing a profession than females. While there was no significant difference in terms of gender in the sub-dimension of defining oneself as a teacher in the Early Teacher Identity Scale, the dimensions of trust in being a teacher and participation as a teacher displayed significant differences. It was determined that the scores of women were significantly higher than the scores of men in these dimensions.

There was a moderately positive and significant relationship between the egalitarian gender roles dimension of the Socialization of Gender Norms Scale. It was seen that traditional gender roles were significant predictors of gender roles in choosing a profession, but the dimension of egalitarian gender

roles did not significantly predict gender roles in choosing a profession. The role of gender in career choice did not significantly predict early teacher identity.

This difference, which was evident in the choice of occupation, may be due to the coding of professions as suitable for women or men. The fact that there was a significant positive relationship between the traditional gender roles sub-dimension of the Socialization of Gender Norms Scale and the gender role in choosing a profession could be interpreted as individuals' gender roles being coded in their early social environments. Individuals internalize the roles determined by their genders in the later stages of their lives. The findings showed that there was a negative significant relationship between the traditional gender roles sub-dimension of the Socialization of Gender Norms Scale and the total scores of early teacher identity which could be interpreted as indicating the transformation of the dominant determinations in the literature between traditional roles and the teaching profession.

The finding that egalitarian gender roles did not significantly predict the role of gender in career choice may be explained by the fact that the critical approach to identifying certain professions with certain gender roles in the social structure was a natural component of egalitarian gender roles. Another important finding was that the role of gender in choosing a profession did not significantly predict early teacher identity. This finding is unprecedented. Therefore, it is important to interpret the effects of traditional gender roles on the choice of occupation and the teaching profession as a female profession and to evaluate the general trends and transformations in gender roles. It may be stated that issues such as labor markets and the accessibility of the teaching profession may also be effective in reinforcing traditional roles or purifying the gendered nature of the profession.

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: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-86837521-050.99-165053

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya eşit düzeyde katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1122 – 1158. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1105108>

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algıları ile Öğretim Programına Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Classroom Teachers' Perceptions of Commitment to Teaching Profession and Their Fidelity to Teaching Program

Çidem Maral POLAT¹ , Kaya YILDIZ² , Sevilay YILDIZ³ 

Geliş Tarihi (Received): 18.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.09.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinin resmî ilkokullarında görev yapan 420 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 32 farklı ilkokuldan toplam 318 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 20.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, yüzde, standart sapma, frekans, korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış, geçerlik kanıtları elde etmek için de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları "yüksek", öğretim programına bağlılık algıları ise "çok yüksek" düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Öğretmenlik Mesleği, Mesleki Bağlılık, Öğretim Programına Bağlılık

&

Abstract: The purpose of this study is to determine the relationship between classroom teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and their perceptions of fidelity to the curriculum. The relational research model was used in the research. The universe of the research consists of 420 classroom teachers working in state primary schools in the central district of Bolu in the academic year of 2020-2021. A total of 318 classroom teachers from 32 different primary schools participated in the study. Personal information form, "Professional Commitment towards Teaching Scale" and "Curriculum Fidelity Scale" were used as data collection tools. Analyses of the research data were made using the SPSS 20.0 package program. Descriptive statistics such as mean, percentage, standard deviation, frequency, and correlation were used in the analysis of the data. As a result of the research, the perception of commitment to the teaching profession of classroom teachers was found to be "high", and their perception of fidelity to the curriculum was found to be at a "very high" level. It was concluded that there is a moderate positive relationship between the classroom teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and fidelity to the curriculum.

Keywords: Teaching Profession, Professional Commitment, Fidelity to Curriculum

Atıf/Cite as: Polat, Ç.M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Algıları ile Öğretim Programına Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1122-1158. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1105108>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* (Bu makale, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmeni, cmaral_polat@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6960-6607>

² Prof. Dr. Tez Danışmanı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, yildiz_k1@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5390-7525>

³ Doç. Dr. 2. Tez Danışmanı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8863-2488>

1. GİRİŞ

Yerel ve okul düzeylerinde katılımın yanı sıra topluluk ve sosyal uyumun teşvik edilmesi için oldukça önemli olan eğitim (Tickle, 2008), bireylerin çağa uygun bir şekilde yetişmesini, onların hayatta uyum içinde yaşaması için bilgiler edinmesini sağlar. Elbette bunu yapabilmenin en gerekli ve en önemli şartı iyi yetişmiş, mesleğini seven, benimseyen ve kendini mesleğine adayan öğretmenlerdir. Değişen toplumda iyi yetişmiş, nitelikli insan gücünün önemi büyüktür. Bu bağlamda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde eğitim bu görevi üstlenmektedir. Gelecek başarılı bir eğitim sistemi ile kontrol altına alınabilir. Eğitim sisteminin başarısı ise nitelikli öğretmenlerin bu sistemi iyi bir şekilde işletmesine bağlıdır (Türkoğlu, 1988; Türkoğlu, 2004).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle alakalı olup bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlara sahip, alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). İnsanlığın var oluşuyla birlikte eğitim de kendi varlığını ve gerekliliğini göstermiş ve göstermeye de devam etmekte, bireyin merak ve öğrenme ihtiyacı doğduğu andan itibaren kendini hissettirmektedir. İnsanlığın ilk zamanlarında aile bireyleri tarafından verilen eğitim daha sonraki zamanlarda kabilelerin ileri gelenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Fakat zamanla bilgilerin artarak aktarılması ve içeriğin zenginleşerek karmaşıklaşması eğitim öğretim faaliyetlerinin verilmesinde öğretmenlere olan ihtiyacı doğurmuştur (Ataç, 2019). Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler ülkelerin kalkınmasında, toplumda huzur ve barışın sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, nitelikli bireylerin yetişmesinde, bireylerin toplumsallaşmasında, kültürlerin yaşatılmasında ve aktarılmasında önemli etkisi bulunmaktadır (Özden, 1999). Özellikle de bilgi toplumu oluşturma konusunda eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem mesleğini seven hem de öğrencileri seven öğretmen adayları, öğrenci merkezli etkinlikleri dikkate alan, günlük gelişmelerden haberdar olan, gelişmeye ve öğrenmeye açık, çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir (Çelikten vd., 2005). Bu nitelikte yetişen öğretmenlerin mesleklerine olan tutumları ve bağlılıkları onların işlerinin önemini daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Ayrıca bilinmektedir ki öğretmenlik, bilgi ve beceri gereksiniminin yanında tutum ve davranış gerektiren bir meslektir (Varış, 1988). Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin başında program ve program okuryazarlığı bilgisi gelmektedir. Millî eğitimin temel amaçlarına ulaşılmasında, eğitim politikalarının gerçekleşmesinde ve toplumun öğretmenlerden beklentilerine istenilen düzeyde erişilmesinde öğretmenlerin mesleklerinin getirdiği sorumluluklar çerçevesinde uyguladıkları öğretim programlarına bağlı kalmaları önem arz eder. Öğretmenlerin görevlerini isteyerek, severek ve verimli bir şekilde yapmalarında onların öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları onların mesleklerini sürdürmelerinde ve mesleklerinde daha başarılı olmalarında etkili olabilmektedir. Uştu (2014) da araştırmasında öğretmenlerin mevcut beklentileri karşılayabilmek için hem mesleklerine hem de içinde buldukları örgüte karşı olumlu tutum ve davranış içinde olmalarına vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin gerek mesleklerine gerekse okullarına karşı olumlu tutum ve davranışları her ne kadar önemli ise de öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına geliştirdikleri olumlu tutumlarda azalma görülmektedir ve bu durum da Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden birisi hâline gelmektedir (Uştu, 2014). Öğretmenlik yelpazesi içerisinde sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları onları diğer öğretmenlerden ayırır. Sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliliklere sahip olmaları, öğrenmeye ilişkin şemaların temellerinin atıldığı bir dönemdeki çocuklarla ilgileniyor olmaları onların öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını daha da önemli hale getirmektedir (MEB, 2008). Bu bağlamda mesleki bağlılık, çalışanların mesleki amaç ve değerlere inanıp bunlarla özdeşleşmesi anlamına gelir. Mesleki bağlılık çoğunlukla çalışanların mesleklerinde daha istekli olmalarını sağlar (Pai, Yeh ve Huang, 2012). Uysal (2013) mesleğe bağlılığın kişinin yapmaya hazırlandığı ve yapmakta olduğu

mesleğine karşı geliştirdiği bağlılık olduğunu ifade etmiştir. Mesleki bağlılık bireyin belirli bir alanda uzmanlık ve beceri sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaların neticesinde mesleğini, hayatında ne derece merkezî bir yerde değerlendirdiği şeklinde açıklanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999). Mesleki bağlılık, çalışanların meslekleriyle aralarında kurdukları psikolojik ilişki ve mesleklerine karşı geliştirdikleri duygusal tepkilerdir (Allen ve Meyer, 1996). Jafaragae, Parvizy, Mehrdad ve Rafii'e göre (2012) mesleki bağlılık, çalışanın mesleğinin değerlerini kabullenmesi, mesleği için girişimlerde bulunması, mesleğinde gelişmek için gayret göstermesidir. Ayrıca bu kavramı, çalışanın mesleğini yaşamının merkezine alarak mesleğinde kalma konusunda kararlılık göstermesi şeklinde açıklamaktadırlar. Örgen (2020) mesleki bağlılığın kişinin hayatının önemli bir parçası olduğunu belirtmiş, mesleğine bağlılık gösteren çalışanların işlerinden daha fazla keyif aldıklarına ve mutlu olduklarına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda da mesleğine bağlılık gösteren kişilerin mesleklerinde kariyer yapmak isteyen ve mesleğinin sorumluluklarını yerine getiren kişiler olduklarını ifade etmiştir. Mesleğe bağlılık kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Araştırmacıların bir kısmı mesleğe bağlılığı tek boyutlu olarak incelerken, bir kısmı da mesleğe bağlılığın çok boyutlu ölçülmesi gerektiğini savunmuş ve çok boyutlu bir yapı olarak ölçüm yapmışlardır. Buna göre tek boyutlu ölçek geliştirerek mesleğe bağlılığı ölçen araştırmacılara Ritzer ve Trice (1969), Greenhaus (1971), Morrow (1983), Aranya ve Ferris (1984) ve Blau (1985) örnek verilebilirken, Meyer, Allen ve Smith (1993) ise mesleğe bağlılığı duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık boyutlarında incelemişlerdir. Blau tarafından mesleki maliyetler boyutu eklenerek mesleğe bağlılık dört boyutta değerlendirmeye alınmıştır (Blau, 2003). Yıldız (2020) araştırmasında öğretmenlik mesleğine bağlılığın mesleki süreçteki sosyalleşme ve deneyimler sürecinde kalan dört etken altında şekillendiğini, bu etkenlerin de mesleki çaba, mesleki özdeşim, mesleki adanmışlık ve mesleki değer olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin mesleki özdeşimi mesleğini benimsemesi ve öğretmenliğin kendisine en uygun meslek olmasıyla açıklanabilirken, mesleki değer öğretmenlik mesleğine gereken önemi vermesi, onu diğer mesleklerden daha kutsal görmesiyle açıklanabilir. Öğretmenin mesleki çabası; yeniliklere, değişimlere ve gelişmelere açık olması ile gelişmeleri takip etmesi, kendini geliştirmeye çalışması ve yeni fikirler üretmesiyle ifade edilebilir. Mesleğe adanmışlık ise öğretmenin kendini mesleğine adanması, hem öğrencileri için hem çalıştığı okul için fedakârlık göstermesi, okul dışı vakitlerde bile işiyle ilgili çalışmalarda bulunması, kurs ve seminerlere katılması şeklinde açıklanabilir. Çalışanın mesleğine olan bağlılığı; çalışanın mesleğiyle özdeşleşmesi, kendini mesleğine adanması, mesleğini benimsemesi ve mesleğinin değer ve hedeflerine inanmasıyla ilgilidir (Sorensen ve Sorensen, 1974). Nitekim öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları öğrenci başarısı ve gelişimi için sarf ettikleri gayreti belirleyen unsurlardandır (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Mesleğine ve çalıştığı örgüte bağlı olmayan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik yaşarlar, mesleklerini sürdürmeyi düşünmezler, mesleklerinden ayrılmayı veya mesleklerini değiştirmeyi düşünürler (Goulet ve Singh, 2002). Mesleğine bağlanan öğretmenler işlerine daha çok önem vermektelerdir. Bu nedenle işteki performansları da artmaktadır. Mesleğine bağlanan öğretmenler işine daha çok duygusal olarak bağlanmakta ve bulunduğu kurumda da daha az sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmenler yaptıklarının görülmesini ve takdir edilmesini istemektedir, bu da mesleki bağlılığa etki etmektedir (Örgen, 2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları onların mesleklerine olan tutumları ve mesleklerini severek yapmalarıyla ilgilidir. Mesleklerinin önemini ve toplumsal anlamdaki gerekliliğini fark eden öğretmenler, kendilerini gelişen dünyaya karşı sürekli olarak yenileyecek ve geliştirecektir (Temizkan, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine bağlılık düzeylerinin düşük olması onların tükenmişlik yaşamalarına sebep olacaktır. Bu durum öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimini olumsuz etkileyecek ve öğretmenlerin kendilerini yorgun ve stresli hissetmelerine neden olacaktır. Tükenmişlik yaşayan öğretmen, öğrencilerinin akademik başarısı için daha az çaba harcayacak, dolayısıyla da öğrencisinin başarısızlığına neden olacaktır (Firestone ve Pennell, 1993).

Alanyazında, çalışanların mesleğe bağlılık düzeylerinin sorgulandığı araştırmaların yanında çalışanların mesleğe bağlılığına etki eden faktörlerin belirlendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar

incelendiğinde çoğunlukla sağlık çalışanlarının, öğretmenlerin ve turizm alanında çalışanların mesleki bağlılıklarının sorgulandığı (Tak, Çiftçioğlu, Develi, Özçakır, 2009; Günlük, 2010; Uştı, 2014; Konateke, 2020; Örgen, 2020) görülmektedir. Mesleğe bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit edip gerekli önemleri almak ileride meslek gruplarına fayda sağlayacaktır. Aydın (2010) öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını etkileyen faktörleri inceleyerek, öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarının hangi koşullar sağlandığında artacağını belirtmiştir. Araştırmasında, çalışanın işe katılımı, işine olan tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık kavramları mesleki bağlılığı etkileyen faktörler olarak sıralanmıştır. Konateke (2020) ise araştırmasında mesleki bağlılığı etkileyen faktörleri bireysel ve örgütsel etkenler olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Bireysel etkenler; bireyin kişilik yapısı, yaşı, cinsiyeti, aldığı eğitimi, medeni hali ve meslekteki hizmet süresidir. Mesleğe bağlılığı etkileyen örgütsel etkenler ise iş ve işin niteliği, yönetimin tarzı, denetim, alınan ücret, kariyer imkânları, çalışma şartları ve çalışma ortamıdır.

Ülkelerin hedeflerini gerçekleştirmesinde nitelikli, mesleğini seven, mesleğine bağlı öğretmenlerin o ülkede tasarlanmış olan öğretim programlarına bağlı kalmaları, programları uygulamaya geçirmeleri de önemli bir etkidir. Zira öğretmen ne kadar iyi yetişmiş olsa da mevcut programı uygulama konusunda yetersiz kalıyorsa amaçlara ulaşmak pek de mümkün gözükmemektedir (Demirel, 2004). Sosyal bir sistem olarak ele alındığında eğitimin üç temel ögesi "öğretmen, öğrenci, eğitim programları" dikkat çekmektedir. Bu öğelerin en temel ve en önemli olanı öğretmenlerdir. Öğrencilerin eğitimleri sırasında öğretmen ve öğretmenlerin hazırladığı çevre ile etkileşimde bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin iyi yetişmesinin ve hazırlayacağı eğitim ortamının da önemli olmasından dolayı sistemde en önemli öğenin öğretmen olduğu söylenebilir (Saracoğlu, 1991). Eğitimin kaliteli ve etkili olması sadece programın ve içeriğin iyi hazırlanmasıyla mümkün olmamaktadır. Mükemmel bir şekilde tasarlanan programın etkililiği ancak onu uygulayan öğretmenin niteliği ve yeterliliğiyle mümkündür (Karaçalı, 2004; Demirel ve Kaya, 2006). Öğretmenler, öğrenme etkinlikleri içerisinde planlayıcı, öğretici ve gözlemci olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğretim süreci içerisindeki rolü göz ardı edilmemelidir ve yok sayılmamalıdır (Alçı, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yanında öğretim programlarına bağlılıkları da sorgulanmalıdır. Bu sayede programların uygulanabilirliğinin, eksikliklerinin ve etkilerinin daha belirgin bir şekilde görülebileceği düşünülmektedir.

Eğitim programlarının nitelikli bir eğitim sistemi kurmada, insan gücü yetiştirmede ve toplumu var eden değerlerin korunup geliştirilmesinde etkisi bulunmaktadır (Özdemir, 2009). Tok (2001) toplumların gelişebilmelerinin ilk şartının iyi yetişmiş insan gücü olduğunu belirtirken bunun da ancak birbirinin devamı ve tamamlayıcısı biçiminde hazırlanmış eğitim programlarıyla sağlanabileceğine vurgu yapmıştır. Özçelik (1998) öğretim programını, bir dersle ilgili öğretme ve öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak tanımlarken, Demirel (2005) ise okul içinde ve dışında kişilere kazandırılması amaçlanan bir dersin öğretimiyle alakalı bütün etkinlikleri içeren yaşantı düzeneği olarak ifade etmiştir. Varış (1998) eğitim programlarının, öğrenen bireylerin davranış standartlarından bütün öğretim etkinliklerine değin çalışmalara rehberlik ettiğine ve aracı rol oynadığına değinmektedir. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) öğretim programına bağlılık kavramını tasarlanan programların öğretmenlerce ve paydaşlarca gerçeğine bağlı kalınarak uygulanması biçiminde açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin incelenmesinin uygulamadaki öğretim programlarının başarısı hakkında açıklayıcı bilgi vereceği de düşünülebilir (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Ayrıca öğretmenlerin programa bağlılıklarının incelenmesi, programdaki yeniliklerin başarı durumlarının sonuçlarının, nedenlerinin açıklanmasına fırsat verirken, programda neyin değiştiğinin ve bu değişikliklerin sonuçlarının saptanabileceği gerçeğini de ortaya koyabilir (Bümen vd., 2014). Öğretim programlarına bağlılık araştırmaları değerlendirme sürecinin güvenilirliğini arttırmakla beraber öğrenci başarısının da düzenli bir biçimde ölçülmesine fırsat sağlar (Karadağ Çaydaşı, 2020). Elbetteki uygulanan eğitim programları toplumun beklentilerini, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, kişilerin özelliklerine,

ilgilerine, ihtiyaçlarına, kendi alanındaki değişim ve gelişmeler ile teknolojik, bilimsel gelişmelere uygun olup olmadığı açısından da değerlendirilmelidir (Özdemir, 2009).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de öğretim programlarına bağlılıkla ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülür. Bümen vd.nin (2014) aktardığına göre, Türkiye’de adı doğrudan “öğretim programına bağlılık”ı içermese de bu konunun irdelendiği araştırmalar mevcuttur. Öğretim programlarının uygulanma aşamasındaki etkinliğinin değerlendirilmesi (Butakin ve Özgen, 2007; Zengin, 2010), öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar (Adıgüzel, 2009; Bümen, 2005; Çiftçi ve Tatar, 2015), öğretim programlarının uygulanması (Büyükbaş, 1995; Güneş ve Baki, 2011; Yaşar ve Sözbilir, 2012), öğretim programlarının uygulanmasının değerlendirilmesi (Caner ve Tertemiz, 2010) gibi kavramlarla öğretim programına bağlılık konusu incelenmiştir. Örneğin Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelemiştir. Kabaş (2020) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programlarına olan bağlılıklarını araştırmış, Karadağ Çaydaşı (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik görüşlerini ve öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını araştırmıştır. Burakgazi Gelmez (2019) araştırmasında programa bağlılık kavramının tarihsel süreci, programa bağlılığın önemi, temel öğeleri ve ölçütlerini aktarmıştır. Burul (2018) ise öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmaların bazılarında öğretmenlerin öğretim bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu (Aslan ve Erden, 2020; Kabaş, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019 ve Burul, 2018), bazılarında ise düşük düzeyde olduğu (Özpolat ve Bay 2015; Aykaç ve Ulubey 2012; Karacaoğlu ve Acar, 2010) tespit edilmiştir. Örneğin Aykaç ve Ulubey (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim öğretim etkinliklerini uygularken sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarına fırsat vermedikleri, etkinlikleri programda yer alan kazanımlara göre kendilerinin planlamadığı, ayrıca etkinliklerle ilgili gerekli düzenlemeler yapmadıkları ve ilgi çekici etkinlikler planlamadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda programların uygulanması aşamasında sürenin yeterli olmayışı, araç gereç temini ve araç gerecin kullanımı, strateji, yöntem, teknik kullanımı, değerlendirme süreçleri ve etkinlik konusunda yaşanan sorunlar belirtilmiştir. Öğretmenlerin mevcut programları uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunların programların etkililiği açısından önemli olmakla beraber öğretmenin programa olan bağlılığını da etkilediği düşünülmektedir (Karacaoğlu ve Acar 2010).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde iki kilit olduğu düşünülürse birinci kilidi açacak anahtarın öğretmenlerin elinde olduğu, diğer kilidin anahtarının da öğretim programlarında olduğu söylenilebilir. Eğer bu kilidi açacak olan öğretmense onun öncelikle hizmet öncesinde iyi bir eğitim alması ve mesleğini icra ederken de mesleğini benimsemesi ve mesleğinde çaba göstermesi gerekir. Diğer kilit ise öğretmenler aracılığıyla uygulanan öğretim programlarıdır. Nitekim arzulanan gelecek nesiller ancak tasarlanmış programların etkili bir şekilde uygulanmasıyla hayata geçebilir. Bunu yapacak olan da yine öğretmendir. Bu nedenle alanyazın taramasına göre öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programlarına bağlılık kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmüş ve bu durum da araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Türkiye’de ve Türkiye dışında söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmaya araştırmacılar tarafından rastlanılmaması da bu araştırmanın yapılmasına gerekçe olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle, bu çalışmada ele alınan iki önemli değişkenin birlikte inceleniyor olmasının, çalışmanın önemini daha da artıracığı, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen eğitim programlarının ve sonrasında hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Yapılan araştırma sürecinden kurgulanan araştırma soruları doğrultusunda süreç iki farklı araştırma modeline göre planlanmıştır. Bu araştırma modelleri nedensel karşılaştırma ve ilişkisel araştırma modelleridir. Her iki araştırma modeli de nicel araştırma modelidir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bolu ili merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 420 sınıf öğretmenidir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çevrim içi veri toplama uygulaması okulların sosyal medya grupları vasıtasıyla tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çevrimiçi veri toplama uygulamasına gönüllü olarak 324 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri analizi sürecinde ölçek puanları üzerinden yapılan uç değer incelemelerinde z puanı $\pm 3,29$ aralığı dışında kalan (Field, 2013) 6 ölçeğe ait puanlar veri seti dışına çıkarılmıştır. Analizler 318 bireylik veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma evrenini 318 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Demografik değişken alt gruplarına göre frekans yüzde değerleri

Demografik değişken	Alt grup	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	221	69,5
	Erkek	97	30,5
	Toplam	318	100,0
Yaş	20-25 yaş	17	5,3
	26-30 yaş	35	11,0
	31-35 yaş	42	13,2
	36-40 yaş	59	18,6
	41-45 yaş	56	17,6
	46-50 yaş	60	18,9
	51 ve üzeri yaş	49	15,4
	Toplam	318	100,0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	43	13,5
	6-10 yıl	31	9,7
	11-15 yıl	56	17,6
	16-20 yıl	58	18,3
	21-25 yıl	52	16,4
	26 ve üzeri yıl	78	24,5
	Toplam	318	100,0

Tablo 1’de öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %69,5’i “kadın” ve %30,5’i “erkek” öğretmendir. Öğretmenlerin %18,9’u “46-50 yaş” grubundadır. Yine öğretmenlerin %18,6’sı “36-40 yaş” grubunda yer almıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yığılma %24,5 ile “26 ve üzeri yıl”

seçeneğinde olmuştur. Bu seçeneği %18,3 ile “16-20 yıl” seçeneği izlemiştir. Öğretmenlerde mesleki kıdem değişkenine göre en az yığılma ise %9,7 ile “6-10 yıl” seçeneğinde olmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verileri, Yıldız (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeklerin belirlenmesi aşamasında önce alan yazın taraması yapılarak araştırma konusu ile ilgili ölçekler incelenmiştir. Ölçekler içerisinde en sık kullanılan ölçekler seçilerek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçekler belirlendikten sonra ölçeklerin kullanımı için izin alınmıştır (Ek 4, EK- 5). Ölçekler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, Bolu ili merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, Covid-19 süreci nedeniyle kendilerine ulaşmanın zorluğu nedeniyle çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Toplam 324 öğretmen ölçekleri elektronik ortamda doldurmuştur.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için 3 farklı bölümden oluşan bir ölçme aracı seti kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçme aracı seti, küresel salgın nedeniyle yüz yüze uygulamalar sağlıklı bir biçimde yürütülemediğinden bireylere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bireylerin okuma ve cevaplama süresine bağlı olarak toplam yanıtlama süresi 12-20 dakika arasında değişmektedir. Ölçme aracı setinin ilk bölümü anket niteliğinde olup, bireylerin demografik bilgilerinin istendiği 3 maddeden oluşmaktadır. Bu kısım cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin bilgi istenen seçenekli maddelerden oluşmaktadır. İkinci bölümde “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” maddeleri yer almıştır. Aşağıda ölçekler ile ilgili bilgiler başlıklar altında verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği

Ölçme aracı setinin ikinci bölümünde “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” maddeleri yer almaktadır. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği, Yıldız (2020) tarafından geliştirilmiştir. 33 maddeden oluşan bu ölçekte toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Bu 4 alt boyut sırasıyla 12 maddelik mesleki özdeşim, 6 maddelik mesleki değer, 8 maddelik mesleki çaba ve 7 maddelik mesleki adanmışlık alt boyutlarıdır. Ölçek, 5’li Likert puanlama sistemine sahip olup, puanlama kategorileri “1: kesinlikle katılmıyorum” kategorisinden “5: kesinlikle katılıyorum” kategorisine doğru sıralanmaktadır. Buna ek olarak ölçek formundaki 4 madde olumsuz yapıdadır. Bu maddeler analiz sürecinde yeniden kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Yıldız (2020) tarafından yapılan geliştirme çalışmasında ölçek alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) 0,86 ile 0,94 aralığında değişiklik göstermektedir. Ölçek bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak rapor edilmiştir. Geliştirme çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise kestirim hatasının ortalama karekökü (RMSEA) uyum indeksi 0,075; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) 0,89; Tucker Lewis (TLI) uyum indeksi 0,88 olarak hesaplanmıştır. Uyum indekslerine dayanarak yapının doğrulandığı belirtilmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Ölçme aracı setinin üçüncü kısmında yer alan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu bir yapıya sahip ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği de 5’li likert yapısındadır. Puanlama kategorileri 1 = Kesinlikle Katılmıyorum ve 5 = Kesinlikle Katılıyorum aralığındadır. Ölçekte toplam 4 madde olumsuz yapıdadır. Bu maddeler için de analiz işlemi öncesinde, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği’ndeki olumsuz maddeler gibi yeniden kodlama yapılmıştır. Yaşaroğlu ve Manav (2015) ölçek için Cronbach Alpha katsayısını 0,896 olarak belirlemiştir. Buna ek olarak geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Madde faktör yüklerinin 0,355–0,757 arasında olduğu rapor edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında ölçekler için gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik analizi sonuçları

Yapılan bu çalışma kapsamında uygulamada kullanılan ikinci ve üçüncü bölümdeki her iki ölçme aracı için güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Uygulama örneklemini ve uygulama yönteminin geliştirme çalışmalarından farklı olması nedeniyle bu analizlerin yapılması gerekli görülmüştür. Ölçeklerin güvenirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanırken, geçerlik kanıtları elde etmek adına doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Cronbach Alpha katsayısı için 0,70 ve üzerinde değer elde edilmesi güvenirlik düzeyinin yeterli olduğuna (Nunnally, 1978) işaret etmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında güvenirlik yorumlamaları için kriter olarak 0,70 değeri alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde dereceleme yapıları puanlama sistemine sahip araçlar için uygun olan ağırlıklandırılmış en küçük kareler (Weighted Least Square) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Ek olarak bu kestirim yönteminin çözümleme için ihtiyaç duyduğu matrisler olan korelasyon matrisi ve asimptotik kovaryans matrislerinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ise iyilik uyum indekslerinden kestirim hatasının ortalama karekökü (RMSEA), uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indekslerinden normlaştırılmış ve normlaştırılmamış uyum indeksleri (NFI-NNF) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) rapor edilmiştir. Bu indeksler için ele alınan kriter değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Uyum indeksi kriter değerleri (Tabachnick ve Fidell, 2007)

Uyum indeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
NNFI	$0,97 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI < 0,97$
CFI	$0,97 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI < 0,97$

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği için yapılan güvenirlik analizinde alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları 0,698 ile 0,940 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin bütünü için elde edilen güvenirlik katsayısı ise 0,941 şeklindedir. Elde edilen güvenirlik katsayılarına göre mesleki değer alt boyutunun güvenirlik düzeyi ($\alpha = 0,698$) kabul edilebilir sınıra yakın, ancak onun altındadır. Bu boyutta altı madde yer alması nedeniyle güvenirlik düzeyinin diğer boyutlara ve kriter değere göre düşük olduğu ileri sürülebilir. Buna ek olarak elde edilen değerlerin kriter değere yakın olması nedeniyle mesleki değer alt boyutu güvenilir olarak nitelendirilmiştir. Diğer tüm boyutlarda ise güvenirlik kabul edilebilir düzey sınırının üzerindedir.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tüm maddelerin t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı ($t > 2,56$) olduğu belirlenmiştir. Madde t değerleri 43,180 ile 146,877 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçme aracına ait uyum indeksi değerleri ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri

Uyum indeksi	Hesaplanan değer	Yorum
RMSEA	0,035	İyi Uyum
GFI	0,98	İyi Uyum
NFI	0,96	İyi Uyum
NNFI	0,99	İyi Uyum
CFI	0,99	İyi Uyum

Tablo 3’de verilen değerler göz önüne alındığında yapılan çalışma kapsamında Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği’nin dört boyutlu yapısı doğrulanmaktadır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri doğrultusunda ölçeğin, çalışmaya katılan katılımcı grubunun bağlılık algılarını ortaya çıkarmak için geçerli ve güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

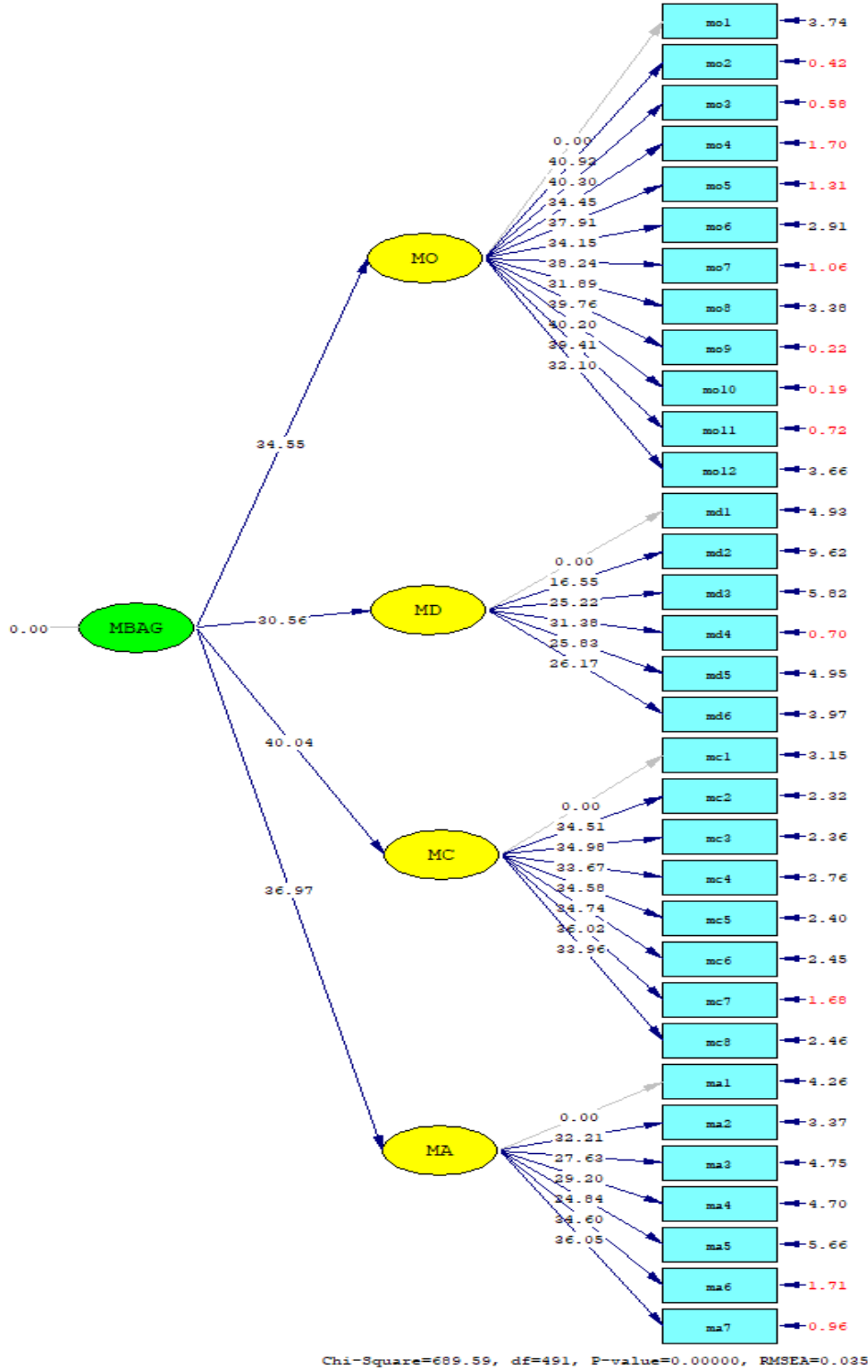
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise 0,927’dir. Ölçeğin tek boyutlu yapısının güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise 81,677 – 146,170 arasında değişen madde t değerlerinin tümünün 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek için elde edilen uyum indeksi değerleri ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

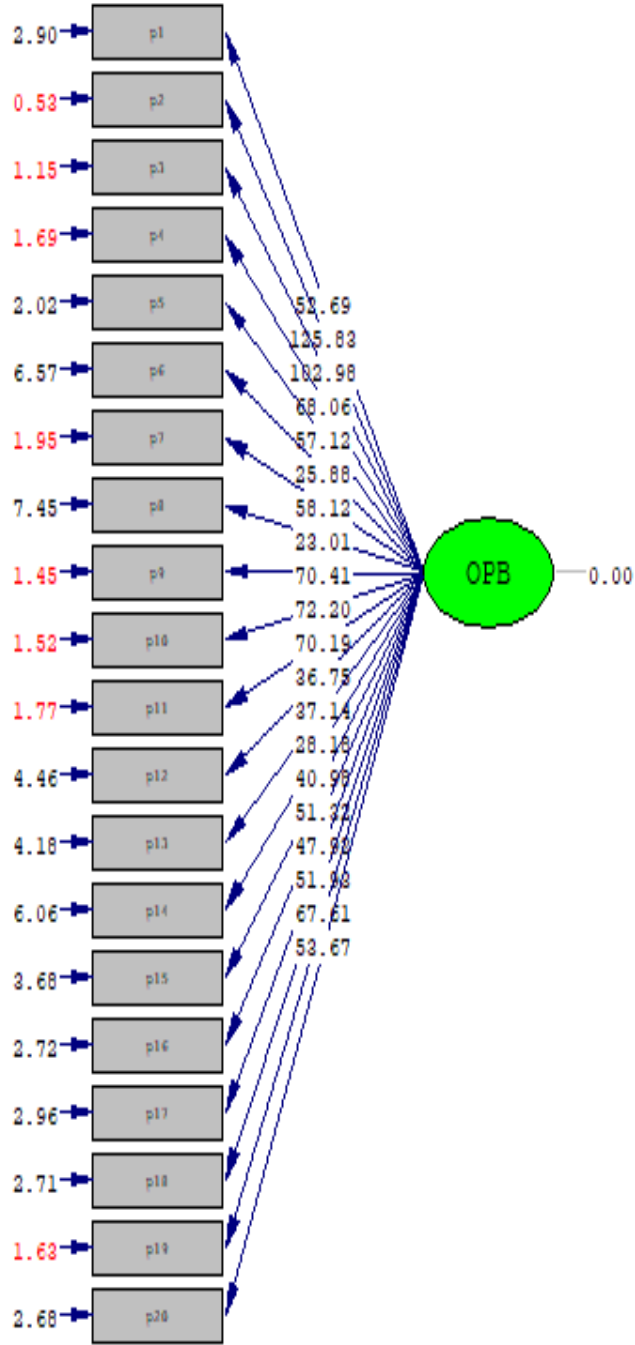
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği uyum indeksi değerleri

Uyum indeksi	Hesaplanan değer	Yorum
RMSEA	0,061	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,98	İyi Uyum
NFI	0,96	İyi Uyum
NNFI	0,98	İyi Uyum
CFI	0,98	İyi Uyum

Elde edilen uyum indeksi değerlerine göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçek için elde edilen uyum indeksi değerlerinin RMSEA için kabul edilebilir, diğer uyum indeksleri için ise iyi uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Sonuçlara göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği de çalışma grubu için geçerli ve güvenilir ölçümler elde edilebilecek nitelikte bir ölçme aracıdır. Her iki ölçeğe ilişkin madde-boyut ilişkilerini gösteren yol diyagramları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçme araçları yol diyagramı-1



Chi-Square=374.06, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 2. Ölçme araçları yol diyagramı-2

Ölçeklerin Normallik Analizi

Normallik analizi sürecinde ilk olarak her bir demografik değişken alt grubu için elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından tüm grup için ölçek puanları normallik analizi bulguları sunulmuştur. Demografik değişkenler için yapılan incelemelere ait sonuçlar Tablo 5’de birlikte verilmiştir.

Tablo 5.

Demografik değişken alt gruplarına ilişkin normallik testi

PUAN	CİNSİYET	Normallik Testi Sonuçları		
		İstatistik	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	Kadın	0,118	221	0,000
	Erkek	0,117	97	0,002
Mesleki Özdeşim alt boyutu	Kadın	0,103	221	0,000
	Erkek	0,077	97	0,191*
Mesleki Değer alt boyutu	Kadın	0,216	221	0,000
	Erkek	0,160	97	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	Kadın	0,083	221	0,001
	Erkek	0,091	97	0,046
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	Kadın	0,132	221	0,000
	Erkek	0,113	97	0,004
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	Kadın	0,052	221	0,200*
	Erkek	0,063	97	0,200*

* $p > 0,05$ (Puanlar normal dağılım göstermektedir.) **Normallik analizinde Shapiro Wilks testi kullanılmıştır.

Tablo 5’de verilen normallik analizi bulguları incelendiğinde yalnızca Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkeni alt gruplarının her ikisinde de normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bunun dışında her iki ölçeğin toplam ve Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyut puanlarının, demografik değişkenlerin alt gruplarından en az birinde normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kadın ve erkek gruplarına ait Öğretmenlik Mesleği Bağlılık Ölçeği puanları karşılaştırılırken parametrik testlerin, diğer tüm karşılaştırma analizleri için parametrik olmayan testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeni alt grupları arasında Öğretmenlik Mesleği Bağlılık Ölçeği toplam puanları ilişkisiz örneklem T testi, diğer puanlar ise Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yaş ve kıdem değişkeni alt grupları arasındaki karşılaştırmalar ise Kruskal-Wallis H testi kullanılarak yapılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan analiz öncesinde ise tüm puanların normalliği katılımcı grubunun tümü için kontrol edilmiştir. Yapılan kontrollere ait sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ölçek puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Normallik Testi Bulguları		
	İstatistik	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği puanları	0,116	318	0,000
Mesleki Özdeşim alt boyutu	0,091	318	0,000
Mesleki Değer alt boyutu	0,187	318	0,000
Mesleki Çaba alt boyutu	0,064	318	0,003
Mesleki Adanmışlık alt boyutu	0,114	318	0,000

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanları	0,042	318	0,200*
--	-------	-----	--------

* $p > 0,05$ (Puanlar normal dağılım göstermektedir.)

Tablo 6’da sunulan normallik analizi sonuçları ışığında sadece Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı grubuna ait diğer puanların tümü ise normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda puanlar arası ilişkilerin belirlenmesi için parametrik olmayan korelasyon katsayısı olan Sperman rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sürecinde ilk olarak, kullanılacak olan istatistiksel teste karar verilmesi için varsayım incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Varsayım inceleme sürecinde, demografik değişkenlerin alt grup sayısına uygun şekilde normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shaphiro-Wilks testlerinden yararlanılmıştır. Normallik test sonuçları doğrultusunda parametrik ve parametrik olmayan tekniklerden uygun olanı tercih edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki analizleri öncesinde ise Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği toplam puanları için normallik analizleri Kolmogorov Smirnov testi yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Varsayım incelemeleri sonrasında kurgulanan araştırma soruları doğrultusunda ölçek puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcı grubunun öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarının düzeyini tespit etmek için her bir ölçek puanı, ölçek puanlama sistemi olan 5’li likert yapısına dönüştürülmüştür. Bu işlem için her bir alt boyut ve ölçek için katılımcı puanları alt boyutlardaki ve ölçeklerdeki madde sayısına bölünmüştür. Ardından aritmetik ortalama medyan ve mod hesaplamaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra her bir ölçek puanı için standart sapma da belirlenmiştir.

Betimsel istatistikler hesaplandıktan sonra varsayım inceleme sonuçlarına göre belirlenen istatistiksel tekniklerle demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması amaçlanan araştırma sorularının cevaplanması için hipotez testleri gerçekleştirilmiştir. İki alt gruba ayrılan cinsiyet değişkeni için yapılan karşılaştırmalarda parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem t testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş ve kıdem değişkeni alt grupları arasında yapılan karşılaştırma analizleri için Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu iki değişken için anlamlı fark elde edilen puan türleri için alt gruplar arasındaki ikili kıyaslamalar Mann Whitney U testi yardımıyla yapılmıştır.

Ölçek puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Sperman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan aralıklar şu şekildedir (Dancey ve Reidy, 2007):

0,00	İlişki yok
0,10 – 0,39	Zayıf düzeyde ilişki
0,40 – 0,69	Orta düzey ilişki
0,70 – 0,99	Yüksek düzey ilişki
1,00	Mükemmel düzeyde ilişki

Yapılan tüm analizlerde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Analizlerin tümünde anlamlılık kriteri olarak ise 0,05 değeri alınmıştır.

Araştırmadaki alt problemlerin analizine yönelik olarak elde edilen bulgular yorumlanırken her iki ölçekte de “1,00-1,80 hiç”, “1,81-2,61 düşük”, “2,62-3,42 orta”, “3,43-4,23 yüksek” ve “4,24-5,00 çok yüksek” değerleri kullanılmıştır.

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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/148

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algılarına ilişkin bulgular alt problemlere ayrılarak başlıklar altında verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algıları

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algılarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

	N	\bar{x}	ss
Mesleki Özdeşim	318	3,88	,770
Mesleki Değer	318	4,58	,462
Mesleki Çaba	318	4,02	,614
Mesleki Adanmışlık	318	4,16	,494
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	318	4,10	,497
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	318	4,37	,391

Tablo 7’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretim programına bağlılık algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği’nin tüm boyutlarına ilişkin algıları ($\bar{x}=4,10$ ss=,497) “yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından “Mesleki Özdeşim” ($\bar{x}=3,88$; ss=,770), “Mesleki Çaba” ($\bar{x}=4,02$; ss=,614) ve “Mesleki Adanmışlık”ta ($\bar{x}=4,16$; ss=,494) da algıları “Yüksek” düzeydedir. “Mesleki Değer” ($\bar{x}=4,58$; ss=,462) alt boyutunda ise öğretmen algıları “Çok Yüksek” düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algıları ($\bar{x}=4,37$ ss=,391) “Çok Yüksek” düzeydedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ilişki

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında ($r= 0,555$; $p<0.01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından “Mesleki Özdeşim” ($r= 0,366$; $p<0.01$), “Mesleki Değer” ($r= 0,482$; $p<0.01$), “Mesleki Çaba” ($r= 0,577$; $p<0.01$) ve “Mesleki Adanmışlık”a ($r= 0,592$; $p<0.01$) ilişkin algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı doğrultusunda toplam puanlardan biri yükselirken diğer ölçek puanı da yükseliş göstermektedir.

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki

Puan	1	2	3	4	5	6
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (1)	1					
Mesleki Özdeşim alt boyutu (2)	0,366*	1				
Mesleki Değer alt boyutu (3)	0,482*	0,497*	1			
Mesleki Çaba alt boyutu (4)	0,577*	0,564*	0,481*	1		
Mesleki Adanmışlık alt boyutu (5)	0,592*	0,524*	0,439*	0,632*	1	
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği (6)	0,555*	0,902*	0,658*	0,800*	0,746*	1

$n=318$ Sig. (2-tailed): ,000

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanları arasında da ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğine ilişkin algıları ile ölçeğin alt boyutlarından “Mesleki Özdeşim” ($r= 0,902$; $p<0.01$), “Mesleki Çaba” ($r= 0,800$; $p<0.01$) ve “Mesleki Adanmışlık”a ($r= 0,746$; $p<0.01$) ilişkin algıları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğine ilişkin toplam algıları ile “Mesleki Değer” ($r= 0,658$; $p<0.01$) boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları doğrultusunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği puanlarının aynı yönlü hareket sergiledikleri ileri sürülebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen sonuçlar ve sonuçlarla ilgili tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenliği, eğitim kurumlarının temel basamaklarından olan ilkokulun iş yükünün önemli bir kısmını omuzlayan bir branştır. Sınıf öğretmenliğinin çalışılan yaş gurubu nedeniyle yıpranmaya ve tükenmişliğe yol açabilecek bir meslek olduğu düşünülse de araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları yüksek düzeydedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği zamanın küresel salgın nedeniyle eğitimin uzaktan verildiği, her gün eğitimle alakalı yeni kararların alındığı ve öğretmenlerin mesleki anlamda zorlandıkları ve yıprandıkları bir dönem olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının yüksek düzeyde olması oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yüksek olması onların, mesleklerinde daha özverili bir şekilde çalıştıkları ve meslekte uzun süre kalabilecekleri anlamı taşıyabilir. Çalışanın mesleğine yönelik duygusal bağlılığı, işe devam sorunlarını azaltarak iş performansını arttırmakta ve işten ayrılma

oranının azalması gibi olumlu neticeler doğurmaktadır (Clifford, 1989). Ayrıca mesleğine bağlı olan sınıf öğretmenleri mesleklerini benimsemekte ve “Nasıl daha yararlı olabilirim?” çabası içerisine girebilmektedirler. Mesleklerine bağlı çalışanlar mesleki yayınları takip eder ve mesleki olarak gelişimlerini sağlayacak faaliyetlere katılım sağlarlar (Tak ve Çiftçioğlu, 2009).

Araştırmanın bu sonucu araştırmanın yapıldığı bölgenin şartları açısından düşünüldüğünde sınıf öğretmenleri için elverişli bir ortam olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin merkez okullarda çalışması, okullara ulaşım kolaylığının olması, okulların donanımlı olması, öğrenci mevcutlarının çok olmaması gibi avantajlar, öğretmenin daha verimli bir ortamda çalıştığı ve bu olumlu koşulların da sınıf öğretmenlerinin mesleğine olan bağlılık algısının yüksek çıkmasına etki ettiği söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda birbirleriyle ve okul idaresiyle geliştirdikleri olumlu ilişkilerin de mesleklerine bağlılıklarını etkilediği düşünülebilir. Çalışma ortamlarında çalışanların benzer özelliklere sahip olmaları, birbirleriyle daha fazla paylaşımda bulunmalarını sağlayacak, rol belirsizliklerini ve rol çatışmalarını ortadan kaldıracaktır. Ayrıca kendisine değer verildiğinde, yaptığı işten ve yöneticisinden memnun olan çalışanların mesleğine olan bağlılığı artacaktır (Sevimli, İşcan, 2005; Tak ve Çiftçioğlu, 2008; Yazıcı, 2014). Zira çalışanların yönetimde karar almaya katılması, fikirlerinin önemsenmesi ve yönetimin de çalışan odaklı olması çalışanlar açısından işleri kolaylaştırır ki bu da çalışanın iş doyumunu artırır (Kıyak, 2014).

Örneğin okulların yapmış olduğu birçok stratejik planda okula ulaşım kolaylığının bulunması çalışanlar için güçlü bir yön olarak ifade edilmiştir (Hüseyin Özdilek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Stratejik Planı, 2019-2020; Zeytinburnu Kaymakamlığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri Müdürlüğü 2019-2023, Stratejik Planı vb.). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgi durum ve düzeylerinin de göstergesi olan mesleğe bağlılık düzeylerinin, onların icra etmiş oldukları öğretmenlik mesleğine inandıklarının, öğretmenlik mesleğinin değerlerini ve mesleki amaçlarını kabul ettiklerinin de göstergesi olduğu düşünülebilir (Günlük, 2010). Dolayısıyla araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yüksek düzeyde çıkmış olması onların öğretmenlik mesleğine inanç, mesleki değer ve amaçları da yüksek düzeyde kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının, Meyer, Allen ve Smith'in de (1993) belirttiği üzere bireylerin icra ettikleri meslekleri ile aralarında zamanla gelişen psikolojik bağ ve duygusal tepkilerinin göstergesi olan mesleki bağlılık durumu bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin yüksek mesleki bağlılık durumlarının onların meslekleri ile ilgili olarak güçlü bir psikolojik bağın, aynı zamanda da öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu yönde duygusal tepkilerinin yansıması olarak düşünülebilir. Ayrıca varılan bu sonuç; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile özdeşleştiklerinin, öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde değer vererek bu mesleki değerleri bir değer ile nitelenmişlik düzeyinde içselleştirdiklerinin, kişilik haline getirdiklerinin, verimli ve etkili öğrenme-öğretme durumlarının tasarlanabilmesi için adanmışlık düzeyinde mesleğe bağlı olduklarının ve öğretmenlik mesleğinin etkililik, verimlilik ve dolayısıyla niteliği ve öğrencilerin başarılı olmaları için çabaladıklarının, yani fazlası ile zaman ve enerji harcadıklarının bir ifadesi olabilir (Sorensen ve Sorensen, 1974; Lachman ve Aranya, 1986; Glickman vd., 2005; akt: Barbara ve Grady, 2007; Hoy ve Miskel, 2010; Yıldız, 2020). Ulaşılan bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde geçirmiş oldukları yaşantılarının onlar için oldukça anlamlı olduğunun ifadesi de olabilir (Solomon, 2008).

Yapılan bu çalışmayla benzer sonuçlara alanyazında araştırmacılar tarafından rastlanmıştır. Örneğin Ergen'in (2016) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamdaki bağlılıkları “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Ataç'ın (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin içten denetimli oldukları ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Zedef (2017) araştırmasının sonucunda mesleki duygusal bağlılık düzeyinin öğretmenlerin en yüksek düzeyde göstermiş olduğu bağlılık türü olduğunu ve bu bağlılık türünü de sırasıyla mesleki normatif bağlılık ve mesleki devamlılık

bağlılığının takip ettiğini belirtmiştir. Ayrıca mesleki bağlılık boyutlarının birbiriyle pozitif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğu araştırmada görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen yabancı araştırmalara da rastlanılmıştır. Örneğin Shah ve Abualrob (2012) öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutunda en yüksek bağlılığa sahip olduklarını ve öğretmen olmaktan asla üzüntü duymadıklarını belirtmişlerdir. Sorensen ve McKim (2014) ile Bogler ve Nir de (2015) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu araştırmalarında tespit etmişlerdir.

Her ne kadar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalara yukarıda örneklediği gibi rastlansa da bu araştırmanın sonuçları ile çelişen çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Örneğin Türkiye öğretmen sendikalarından biri olan Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada araştırma kapsamında olan öğretmenlerin üçte birinin (%33), bugün şansları olsaydı öğretmenlik mesleği dışında başka meslek seçeceklerini, aynı sendikadan daha önce öğretmenlerle yapmış olduğu başka bir çalışmada da öğretmenlerin yarıya yakınının şayet yeniden meslek seçme şansları olsaydı öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmeleri oldukça manidardır (Eğitim Bir-Sen, 2004). Orhan ve Ok'un (2014) çalışmalarında da öğretmen adaylarının %42,9'u öğretmenlik dışında başka bir bölümü seçeceklerini ve bu öğretmen adaylarının %32,6'sı da öğretmenlik dışında bir bölüm tercih etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Tümkaya ve Uştü (2017) araştırmalarına göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu, Ünal da (2015) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılığının "Kısmen katılıyorum." düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarının düşük olması mesleğin kişilerin beklentilerini karşılamaması ve toplum tarafından yeteri kadar değer görmemesi gibi nedenlerle açıklanabilir. Zira öğretmenlerin hak ettiği statüde bulunmaması, atanma koşullarının zorlaşması, aldığı ücretin hayat şartları açısından yeterli olmaması, elverişsiz çalışma koşullarında çalışmak zorunda kalması, özlük haklarının yetersiz olması, bürokratların ve medyanın olumsuz davranış ve söylemleri ile zaman zaman öğrenci ve veliye öğretmenden daha fazla değer verilmesi gibi nedenlerin öğretmenlerin mesleklerine olan tutumlarını etkilediği düşünülebilir (Ünsal, 2018; Bozbayındır, 2019). Yaşanan olumsuzlukların mesleki bağlılığı düşük olan öğretmenlerde tükenmişlik yaşama olasılığını arttıracakı söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için mesleklerini sevmeleri ve isteyerek yapmaları gerekir. Aksi durumda öğretmenlerin mesleki bağlılıkları düşer ve öğretmenler tükenmişlik yaşamaya başlayabilirler (Tümkaya ve Uştü, 2016).

Öğretim Programına Bağlılık

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının "çok yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç sınıf öğretmenlerinin mevcut programları benimseyip uygulamaya çalıştıklarıyla açıklanabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bölgenin şartları ele alındığında programın uygulanması için elverişli bir ortamın varlığından bahsedilebilir. Araştırmanın örneklemindeki sınıf öğretmenlerinin merkez ilkökullarda çalışıyor olması ile genellikle tecrübeli oluşları, okullardaki öğrenci mevcutlarının ideal olması, okulların donanımlı olması ve velilerin desteklerinin olması gibi avantajların da bu sonucun alınmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Zira Bümen vd. (2014) ve Bay vd. (2017) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörleri inceleyerek okul, çevre ve öğrenci mevcutlarının durumu ile öğretmen özelliklerinin etkileyici rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Çelikşen ve Şahin (2010) ise yaptıkları araştırmada okulların farklı türlerde ve farklı fiziksel koşullara sahip olmasının öğretim programlarının uygulanmasını etkilediğini belirtmişlerdir. Ünsal ve Çetin (2019) araştırmalarında veli, öğrenci ve okul arasında kurulan etkili iletişimin programın uygulanmasını kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir.

Aslan ve Erden (2020) de ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık algılarını inceledikleri araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Kabaş da (2020) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Karadağ Çaydaşı (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri önemseydiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Yıldız (2018) öğretmen adaylarının öğretim programına bağlılık algıları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Burul (2018) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu, programa uyma boyutunda ise düşük düzeyde bağlılık sergilediklerini tespit etmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusu açısından benzer olan (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Dinç ve Doğan, 2010; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Öztürk, 2012; Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Benli Özdemir ve Arık, 2017) araştırmalar bulunmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu araştırmalar da (Karacaoğlu ve Acar, 2010; Aykaç ve Ulubey 2012; Özpolat ve Bay 2015) yer almaktadır. Bümen vd. (2014), Özpolat ve Bay (2015) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde çıkmasının nedenlerini "öğretim programlarının öğretmenler tarafından uygulanabilir düzeyde olmaması, öğretim programlarında yapılan değişiklik ve yenilikler konusunda bilgilendirmelerin yetersiz olması, öğretmenin görev yaptığı okulun ve bölgenin şartları, okul yönetiminin ve velinin desteği, sürenin yetersizliği, öğrenci mevcutlarının fazla olması ve materyal eksikliği" olarak açıklamışlardır. Aykaç ve Ulubey (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim-öğretim etkinliklerini uygularken sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarına fırsat vermedikleri, etkinlikleri kazanımlara göre kendilerinin planlamadıkları, ayrıca gerekli düzenlemeler yapmadıkları ve ilgi çekici etkinlikler planlamadıkları araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Yine Bümen vd., (2014) araştırmalarında tasarlanan programın karmaşık ve uzun olmasının süre konusunda sorunların yaşanmasına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca hazırlanan programda kullanılabilirlik, esneklik ve denge ilkelerinin ihmal edilmesinin de programı uygulayan öğretmenler için engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar da (2010) araştırmalarında programların uygulanması aşamasında sürenin yeterli olmayışı, araç gereç temini ve araç gerecin kullanımı, strateji, yöntem, teknik kullanımı, değerlendirme süreçleri ve etkinlik konusunda yaşanan sorunlara değinmişlerdir. Dolayısıyla belirtilen bu tip sorunların öğretmenlerin mevcut programları uygulama aşamasında programlara olan bağlılıklarını etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık algılarının yüksek düzeyde çıkmış olması okulun ve bölge şartlarının iyi olması, sınıf öğrenci mevcutlarının uygun olması, materyal konusunda öğretmenlerin herhangi bir sıkıntı yaşamaması ile okul yönetimi ve veli desteğinin istenilen düzeyde olması gibi etkenlere bağlanabilir. Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaları için elverişli ortam ve hareket alanlarının olması gerekmektedir. Zira Öztürk (2012) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin eğitim süreçlerine katılmalarını engelleyen faktörler olarak, öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik ve eksiklikleri, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve planlama sisteminin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması gibi faktörleri sıralamıştır. Nitekim okul yöneticilerinin de öğretim programlarının uygulanmasında etkin rol oynadığına dair araştırmalar mevcuttur. Can (2007) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin, tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaşabilecekleri ortamlar oluşturamadıklarını belirtmiş ve okul yöneticilerinin sınıf uygulamalarını izleme konusunda sınırlı gözlem yaptıklarına vurgu yapmıştır.

Esasında öğretim programı; ilkelerin, hedeflerin ve içeriğin geniş bir perspektifini sunmak suretiyle öğretmenlere yardımcı olarak okulda ve sınıfta planlamanın temelini oluşturur (Ben -Peretz, 1995; Orland-

Barak, 2002). Bu bağlamda düşünüldüğünde ilgili araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin bağlılık algılarının yüksek çıkması bir anlamda, merkez teşkilatı tarafından hazırlanan prosedürsel programın ve okullarda uygulamaya dökülen (uygulanan program) programların gerektirdiklerinin yapıldığının, yani öğretim programlarının felsefesinin okul ve sınıf uygulamalarında can bulduğunun bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretim programına dair algıları, programa ilişkin farkındalık düzeylerine de bir anlamda işaret etmektedir (Tamir ve Ziv, 2006). Nitekim içinde yaşanan anda meydana gelen ve bilince gelen her şeye dair, bu şeyleri değiştirmeye kalkmadan, yargılamadan, açık ve kabul edici bir tutum sergilemek (Cigolla ve Brown, 2011) anlamında ele alındığında çağdaş gelişmelerin, yeni felsefi yaklaşım ve öğrenme kuramlarının, devletin eğitim politikasının somatize olduğu öğretim programlarının, öğretmenler tarafından açık ve kabul edici bir tutumla önemsenerek kabul edilmesi uygulama etkililik ve verimliliği açısından oldukça umut vericidir. Nitekim daha önce de belirtildiği üzere öğretim programına bağlılık, programları hazırlayan kişilerin hazırlamış oldukları program ile programı uygulayan kişilerin programlarının uyum içinde olmasıdır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Ancak 21. yüzyıl dünyasında önemli bir güç unsuru olarak kabul edilen insan faktörünün uluslararası rekabette bir ulusu sağlam adımlarla daha ileriye taşıyabileceği tartışmasız bir gerçektir. Bu nedenle birçok ülkede ortalama on yılda bir program reformu gerçekleşmekte ve paradigma değişiklikleri yaşanmaktadır (TED, 2005; akt., Gelen ve Bayazıt, 2017). Bu noktada öğretim programı geliştirme çalışmalarına ve eğitimde bazı yenilik hareketlerine, çok sık olmasa da Türkiye’de de bazı dönemlerde gerçekleştirilen uygulamalarla tanık olunmaktadır (Ersoy, 2013). Bu değişiklikler, öğretmenlerin programı sadakatle uygulamak için bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir ki zaten öğretmenlerin programları uygulama sorunu giderilirse, bu durum öğrenci başarısının artmasını da beraberinde getirebilecektir (Wiles ve Bondi, 2014). Aynı zamanda bu bilgi doğrultusunda, araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin program değişikliklerine rağmen öğretim programına bağlılık algılarının yüksek olmasının, genelde değişikliklere, özelde ise program değişikliklerine adapte olabildiklerinin göstergesi olduğu söylenebilir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının yüksek çıkmış olması, hem program geliştirme uzmanları ve bu konuda politika geliştircilerin programın etkisini ölçmelerini kolaylaştıracak hem de gerçekçi sonuçlara ulaşmayı sağlayabilecektir. Bu nedenle okul liderleri ve hükümet yetkilileri, programın etkisini değerlendirmeden veya yeni bir şeye geçmeden önce programın yerleşmesini beklemeli ve öncelikle öğretmenlerin programa bağlılıklarını belirlemelidirler. Bu nedenle de öğretim programı her on yılda bir gözden geçirilmeli ve bu öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri tespit edilmelidir (Pietarinen vd., 2017).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları doğrultusunda öğretim programına bağlılık ölçeği ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeği puanlarının aynı yönlü hareket sergiledikleri ileri sürülebilir.

Araştırmanın bu sonucu mesleklerine bağlılık gösteren sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına da bağlılık gösterdikleri biçiminde de yorumlanabilir. Yani mesleğine karşı olumlu tutumları olan sınıf öğretmenlerinin, mesleklerine bağlılıklarını ve mesleklerine bağlı olmanın gereği derslerde uyguladıkları öğretim programlarına da bağlılıklarını görmek kaçınılmazdır. Zira sınıf öğretmenleri de diğer öğretmenler gibi mesleklerini daha iyi icra edebilmek için mesleklerinin gereklerini yerine getirmek zorundadırlar. Esasında mesleğe bağlılık ile programa bağlılık birbiriyle yakından ilişkilidir. Mesleğini severek, isteyerek yapan sınıf öğretmenin öğretim programlarına bağlı kalarak hareket etmesi beklenen ve istenen bir durum olarak açıklanabilir. Öğretmenin yalnızca mesleğini sevip mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmemesi veyahut öğretim programlarına bağlılık gösterip mesleğine bağlılık göstermemesi istenmeyen senaryolara yol açabilir. Mesleğine bağlılık gösteren öğretmen kendisini mesleki anlamda yetiştirir. Mesleğindeki gelişmeleri yakından takip eder ve çağa uygun hareket eder. MEB’e (2002) göre de öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak amacıyla motive olabilmelerini ve mesleki gelişimin sorumluluklarını üstlenmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlik mesleği yeterlilik unsurları öğretmen

yetiştirme sürecinde tüm paydaşlarla iş birliği halinde mesleki gelişime katkı sağlanmasını ve sürekli yenilenen, yaptığı işi severek yapan, daha nitelikli mesleki gelişim imkânları sunarak öğretmenlik mesleğini ilgilendiren tüm araştırma verilerin bütünsel ve etkin olarak sunulmasını sağlamaktadır. Mevcut programı uygulamanın da öğretmenlerin en temel görevlerinden olduğu unutulmaması gereken bir husustur. Günümüzde okul nitelik ve performansının iyileştirilmesi ile kaliteli eğitime ulaşılması; küresel dünya çerçevesinde öğretmenlik mesleğine daha yüksek düzeyde bağlılığı ve öğretim programlarının aslına sadık kalınarak uygulanmasını talep etmektedir (Mwesiga, Ogoti Okendo, 2018). Yariv (2015), eğitimde düşük performansa neden olan birkaç faktör belirlemiştir ki bu faktörler arasında öğretmenlerin mesleğe bağlılığı, önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları öğretim programlarına bağlılıkları ile de ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğine bağlı olan bir öğretmen daha önce de ifade edildiği gibi kendini öğretmeye, programa ve öğrenciye adanmış, akademik zorluklara veya sosyal geçmişe dayalı olarak ayrımcılık yapmadan mesleğini icra eder (Dannetta, 2002). Öğretmenin “adlanmış” düzeyinde bağlılığı, kaliteli eğitim hedeflerine ulaşmada anahtar bir rol oynar, çünkü öğretim programlarını işlevselleştirir (Jannah, 2014; Mart, 2013). Baykara Pehlivan (2008) de araştırmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmesini engelleyen en önemli etkenin mesleği sevmeye, mesleğe saygı gösterme ve mesleği benimsemek gibi tutumlar olduğu belirtmiştir. Örneğin mesleğine bağlı sınıf öğretmenleri, mesleğinin amaçlarını yerine getirmek için, program okuryazarlığı hakkında bilgi edinerek de hem programa bağlılığı arttırabilir hem de programın istediği şekilde bir uygulama gerçekleştirmiş olabilir. Erdamar (2020) program okuryazarlığını öğretmenlerin mevcut programı bütün yönleriyle tanuması, bilmesi, yorumlaması ve mevcut koşullarda maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulamasına yönelik beceri ve yeterlikler olarak açıklamıştır. Jonassen (1994) ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programlarını iyi yorumlamaları gerektiğine, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerektiğine, şartlara göre uyarlama yapmasına değinmiştir. Esasında öğretmenlerin programı sıkı sıkı takip etmesinden ziyade programı iyi okumanın önemine vurgu yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi sahibi olması, programlara getirilen yeniliklere karşı ön yargılı olmayan tutum sergilemesi programların istenilen düzeyde uygulanmasına katkı sağlar. Bu bağlamda öğretmenin öğretim programlarına bağlılığının yukarıda da belirtildiği üzere mesleğine olan bağlılığından da ileri geldiği düşünülebilir. Nitekim mesleğine bağlılık gösteren öğretmen, mesleği ile alakalı gelişme ve değişimleri takip eder ve kurslara katılarak hizmet içinde de gelişimini sürdürür. Çelikten vd. (2005) de öğretmenlerin yeniliklere sırt dönmemeleri, yapılan değişiklikleri takip etmeleri, mutlaka kendilerini yenilemeleri ve araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğretim programlarının hedefine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yaklaşımı iyi tanımaları, programların felsefesini anlamaları ve sınıf ortamında nasıl uygulanacağını ile yeni programa olumlu düşünceler beslemelerinin gerektiği belirtilmiştir (Çifçi, Sümbül ve Köksal, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerindeki değişimleri, gelişmeleri takip etmeleri, onlara ayak uydurmaları, değişime olumsuz yaklaşmamaları aslında onların mesleklerine bağlılıklarıyla açıklanabilir. Mesleğine bağlılık algısı yüksek olan öğretmen, mesleği ile alakalı olan durumları “öğretim programları”nı da takip edeceğinden programa bağlılık gösterecek ve programlara karşı kayıtsız kalmayacaktır. Tıpkı araştırmanın bu alt probleminden elde edilen sonuç gibi. Bağlılık çok önemli bir özelliktir, bu nedenle öğretmenlik mesleği için büyük bir ihtiyaçtır. Öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde bağlı ve mesleğine kendini adanmış bir öğretmen, zaten sahip olduğu şeyden asla tatmin olmaz, daha ziyade her zaman öğrencilere katkıda bulunmanın yeni fikirlerini ve yollarını arar. Kendini adanmış bir eğitimci, öğretme ve öğrenme tutkusuna ve coşkusuna da sahip olacaktır. Kendini geliştirdikçe, bu gerçek öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi üzerinde doğrudan bir sonuca sahip olacaktır. Böyle bir öğretmen, otantik ve etkili öğrenme ve öğretimi başarıyla oluşturabilecek ve sonuç olarak öğrenme süreci otomatik olarak kolaylaştırılacak, bu hem programın hem de öğrencilerin

potansiyelini artıracaktır. Öğretmenlik mesleğine bağlılık öğrenme ve öğretme süreci üzerinde, dolayısıyla programın etkililiğinde oldukça önemli bir rol oynayacaktır (Yıldız ve Çelik, 2017).

Yapılan alan taramasında araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile öğretim programlarına olan bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi konu edinen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda ileride yapılacak araştırmalarda öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algıları hem sınıf öğretmenleriyle hem de farklı örneklem gruplarıyla incelenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Aslında öğretmenlik mesleği ulusal kalkınma için bir sosyal hizmet olarak da sınıflandırılır, bu meslek sadece geçim için para kazanmayı amaçlayan bir meslek değildir. Bir öğretmen kendini sürekli olarak işine adanmalı ve mesleğine bağlı olmalıdır (Hussen, W/Tegegn and Teshome, 2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “yüksek” düzeyde çıkması istendik bir durumdur. Ancak gerek bu düzeyin korunması gerekse sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının “çok yüksek” düzeye getirilmesi bağlamında genelde merkez teşkilatı, özelde ise okul yönetimi tarafından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarını arttırabilecekleri çeşitli çalışmalar, yüz yüze ya da çevrim içi olacak şekilde düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının “çok yüksek” düzeyde olmasına dair sonucun devam ettirilebilmesi amacı ile öğretmenlerin belli dönemlerde program okuryazarlığı, program geliştirmeye ilişkin tutum, yeni program geliştirme yaklaşımları vb. açılardan izlenmeleri ve varsa eksikliklerinin zaman içerisinde tespit edilmesi ve bu eksiklikleri giderici çalışmalar düzenlenerek var olan yapının korunması sağlanabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık ile Öğretim Programına Bağlılık algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler vasıtasıyla iki özelliğin de geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.

İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Bu araştırmada ele alınan değişkenlerin bir arada bulunduğu bir çalışmaya Türkiye’deki ve Türkiye dışı alanyazında rastlanılmamıştır. Bu nedenle aynı konu farklı örneklem gruplarında da farklı araştırma yöntemleri (nitel, karma vb) ile araştırılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algılarının farklı değişkenlerle (tükenmişlik, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, iş doyumunu, motivasyon vb.) sorgulandığı araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça/Reference

- Acar, E. & Karacaoğlu, Ö. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmeye etkileri*. Doğan Basımevi.
- Alçı, M. (2018). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Algıladıkları Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Busn Res*, vol:26, 49-61.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki ve Bir Uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Altun, T., vd. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının güncellenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 209-222.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Öğretmen Algıları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Jimmieson, N. L., & Callan, V. J. (2006). A longitudinal investigation of coping processes during a merger: Implications for job satisfaction and organizational identification. *Journal of Management*, 32, 552-574.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 215-235.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, M. & Rezzan E. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan*. Eğitim, Kültür, Dayanışma Vakfı Yayını.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına Etki Eden Faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1) 63-82.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım
- Barbara, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 19(2), 345-355.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2017). Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: ilişkisel bir araştırma. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri özeti, 3-5 Kasım, Antalya, 116.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) ,151-168.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, A. C. & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelemesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Baysal, C. (1987). *Davranış biçimleri*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ordu İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benli Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi ve 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44.
- Bigge, Morris L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Bilgen, N. (1988). *Çağdaş Eğitim ve Demokratik Eğitim*. M.E.B Yayınları.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal Of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. 2001. *On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment*. Human Resource Management Review, 11: 279-298.
- Blau, G., & Lunz, M. (1998). Testing the incremental effect of professional commitment on intent to leave one's profession beyond the effects of external, personal, and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52(2), 260-269.
- Bogle, R. & Nir A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job emands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T. & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *PreventionScience*, 2(1), 1-13.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.

- Bulut, A. (2019). *Hemşirelerin Mesleğe Bağlılık ile Balamsal Performansları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Bulut, İ. & Arslan, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri, 11-13 November, 367-379.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & Del Gaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 201-218.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Diyarbakır ili örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Bümen, N., T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, vd. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim ingilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737.
- Bümen, N. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Caner A. ve Tertemiz N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. Kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators or teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132.
- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- Carson, K. D. & Bedian, A. G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of it's psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 237-262.
- Ceylan, C. & Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli regresyon ile analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 105-120.
- Chang, M. L. (2009). Teacher emotion management in the classroom: Appraisal, regulation, and coping. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University, Ohio, United States.

- Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Cigolla, F. & Brown, D. (2011). A way of being: Bringing mindfulness into individual therapy. *Psychotherapy Research*, 21(6), 709-721. doi:10.1080/10503307.2011.613076
- Clifford, J. M. (1989). An analysis of the relationship between attitudinal commitment and behavioral commitment. *The Sociological Quarterly*, 30(1), 143-158.
- Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment functions, correlates, and management. *Group & Organization Management*, 15(2), 158-176.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Seçkin Yayıncılık
- Çalık, C. (2019). *Eğitim Örgütlerinde Mesleki Bağlılık, Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi
- Çam, O., & Yıldırım, S. (2010). Hemşirelerde iş doyumunu ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 2(1), 64-70.
- Çapri, B.; Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, N. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. Özdemir, Ç. (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çelikten, M. ve diğerleri (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, A., & Özbaşaran, F. (2004). Üniversite hastanesinde görev yapan hemşirelerin iş doyumunu düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 20(1), 57-76.
- Çiftçi, S., Sünbül, A.M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Çiftçioğlu, R. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson education
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1, 144-171. doi:10.1076/lpos.1.2.144.5398.
- Dean, E. J. (2010). *Exploring The Individual Contributory Personality Factors Of Stress: A Survey Of Washington State Elementary Teachers*. Doctoral dissertation, Washington State University.
- Demirel, Ö. (2003). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, S. & Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.
- De Wet, C. (2016). *The status of teaching as a profession in south africa. paper presented at the annual international Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.Bulgaria*.
- Dikbayır, A.& Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.

- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35,133-149.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castañeda, M. B. (1994). Organizational Commitment: *The Utility of An Integrative Definition*. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eğitim-Bir-Sen (2004). Öğretmen sorunları araştırması. Eğitim-Bir-Sen: Ankara.
- Eğitim-Bir-Sen: Ankara. Eğitim-Bir-Sen (2016). Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erdoğan, vd. (2015) 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erdoğan, D. & Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 147-171.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimsenlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. [Doktora Tezi]. On dokuz Mayıs Üniversitesi
- Ergün, M. (1987). *Tarihi süreç içerisinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunu, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi. Ankara
- Ergun, M. ve diğ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ocak Yayınları.
- Ersoy, Y. (2013). Fen ve teknoloji öğretim programındaki yenilikler-1: değişikliğin gerekçesi ve bileşenlerin çerçevesi. <http://www.f2e2-ogretmen.com/dagarcigimiz/f2e2-32.pdf>. Erişim Tarihi: 25.02.2021.
- Ertürk, S.(1982). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Ltd.Şti.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim öğretim ve öğretmenlik mesleği. Özden Y. (Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem A Yayıncılık. s, 11
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th edition). London: Sage Publications Ltd.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review Of Educational Research*, 63(4), 489- 525.
- Fındıkçı, İ. (1997). Yine öğretmenler yeni öğretmenler. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*,27
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching And Teacher Education*, 13(4), 429-438.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi: 10.3102/00346543047002335.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar*, 51, 457-476. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/4130-20110604103437-5-gelen.pdf>.
- Glatthorn, Allan A. (2000). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught & tested* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Good, C. (1973). *Dictionay of Education*. 3rd ed. New York: Mc Graw-Hill.
- Goulet, L. R., & Singh, P. (2002). Career commitment: A reexamination and external, personel and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 260-269.
- Gökçe, E. (1997). *Eğitim Programının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü*. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995) kitabı içinde (s. 204-216), Milli Eğitim Basımevi.
- Göktaş, Z., & Yetim, M. (2004). Öğretmenin kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550
- Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.
- Guarino, C.M., Santibañez, L. & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102%2F00346543076002173>.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gülbaş-Çatak, Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2017). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar*. Oral, B. ve Yazar, T. (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık, s.14, 31.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Güneş, B. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Günlük, M. (2010). *Muhasebecilerin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık, İş Memnuniyeti ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma*. [Doktora Tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmatları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Hasson, H. (2010). *Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care*. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- Herzberg, F. (1974). Motivation Hygiene Profiles. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18-29.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*.
- Hussen, A. A., W/Tegegn, S. A. and Teshome, T. Z. (2016). Teachers Professional Commitment towards Students Learning, their Profession and the Community in Eastern Ethiopian Secondary Schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 289-314.
- İ. Anıl & B. Doğan (Çev.). Beta Basım Yayım Dağıtım.
- MEB İstatistik (2020). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2019-2020. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi/1963448#:~:text=%C3%96rg%C3%BCn%20e%C4%9Fitim%20kurumlar%C4%B1nda%20g%C3%B6rev%20yapan,si%20%C3%B6zel%20okullarda%20g%C3%B6rev%20yap%C4%B1yor>.

- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. *Journal Of Applied Psychology*, 82(3): 444.
- İnce, S. (2005). *Hacettepe Üniversitesi İhsan Doğramacı Çocuk Hastanesinde Çalışanların İş Doyum Düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi
- Jafaragae, F., Parvizy, S., Mehrdad, N., Rafii, F. (2012). Concept analysis of professional commitment in Iranian nurses. *Iran J Nurs Midwifery Res*, 17(7), 472–479.
- Jaiyeoba, A. (2011). Primary school teachers' knowledge of primary education objectives and pupils development. *The African Symposium*, 11(1), 4-11.
- Kabaş, İ. (2020) *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Karacaoğlu, C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "öğretmen yeterlikleri" üzerine. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:58.
- Karadağ Çaydaşı, (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi
- Karagözoğlu, G. (2008). Türk Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme çıkmazımız. *Çağdaş Eğitim*, 349,3–7.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir?* [Yüksek Lisans Dönem Projesi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karslı, M.D. & Güven, S. (2011). *Öğretmen yetiştirme politikaları. Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Pegem A.
- Kavlu, İ., & Pınar, R. (2009). Effects of job satisfaction and burnout on quality of life in nurses who work in emergency services. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 29(6), 1543-1555.
- Kaya, D. & Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariye planlamasına genel bakış*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi: Görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi*, 155, 119-143.
- Kaya, N., Artvinli, E. & Bulut, İ. (2008). 2005 yılı Coğrafya Öğretim Programının uygulanma düzeyi: 9.sınıf coğrafya programı örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(9), 40-59.
- Kıyak, Z. (2014). İş tatmini (job Satisfaction), *Martı Dergisi*, <http://www.martidergisi.com/istatmini-job-satisfaction>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Kolesnik, B. (1970). *Educational psychology, mc graw-hill book New York-company*. London
- Konateke, O. (2020). *Hemşirelerde Mesleğe Bağlılık ile Hataya Eğilim Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kösterelioğlu, İ. & Özen R. (2014). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğelerinin değerlendirilmesi: Bolu ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 286-316.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınevi.

- Lee, K. Carswell, J.J. & Allen, N.J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relation with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Lachman, R., & Aranya, N. (1986). Evaluation of alternative models of commitments and job attitudes of professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 7, 227-243.
- Jannah, W. (2014). Komitmen guru dalam melaksanakan tugas di sekolah menengah atas (sma) di kecamatan rokan iv koto. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 2, 789-831.
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Maliki, A.E. (2013). Attitudes towards the teaching profession of students from the faculty of education, Niger Delta University. *International Journal of Social Science Research*, 1, 11-18.
- Mart C. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *Int J Acad Res in Prog Edu Dev*, 2, 437-42.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (1992). Öğretmen yetiştirmede koordinasyon. Ankara.
- MEB (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2008). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlilikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html>
- Meb Strateji Geliştirme Başkanlığı (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*, Aralık 2011.
- Meşin, D. (2008). *Yenilenen Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). *Commitment in the workplace: toward a general model*. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86, 99-105.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), md. 43.
- Morrow, P.C. & Wirth, R.E. (1989) Work commitment among salaried professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 40-56.
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment, *Academy of Management Review*, 8, 486-500.
- Mwesiga, A. & Ogoti-Okendo, E. (2018). Research on humanities and social sciences www.iiste.org ISSN 2224-5766 (Paper) ISSN 2225-0484 (Online) Vol.8, No.14, 2018. <https://core.ac.uk/download/pdf/234676385.pdf>.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*. Kadioğlu Matbaası.
- Okpara, J.O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: a study of nigerian managers in the oil industry. *The Journal Of American Academy Of Business*, 10(1), 49-58.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum. Second edition*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*, 2nd ed. New York: Harper-Row
- Orhan, E. E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/46-published.pdf>.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). T.C. Yükseköğretim Kurulu Yay.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Örgen, İ. (2020). *Ücretli Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi

- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayınları.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayınları.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. & Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Özsoy, Y. (1987). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Turan Özpolat, E. & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-6.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlamasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Değişim Yayınları.
- Pai, F.-Y., Yeh, T. M. & Huang, K.-I. (2012). Professional commitment of information technology employees under depression environments. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(1), 17-29.
- Parasuraman, S., & Nachman, S. A. (1987). Correlates of organizational and professional commitment the case of musicians in symphony orchestras. *Group & Organization Management*, 12(3), 287-303.
- Pence, K. L., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland--exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *Curriculum Journal*, 28(1), 22-40.
- Quarles, N. R. (1988). *Professional Commitment, Organizational Commitment, And Organizational-Professional Conflict In The Internal Audit Function: Model Development And Test*. Doctoral dissertation, University of North Texas.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their Workplace: Commitment, Performance and Productivity*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2005). *Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: bilen öğretmenden bulan öğretmene doğru*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, 382-393.
- Saçlı, Ö.A. (1988). *Öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar*. Milli Eğitim.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Okul örgütü ve yönetimi (H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, Ed.). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (192-215). Pegem Akademi Matbaası.
- Saldamlı, A. (2009). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve işgören performansı*. Detay Yayıncılık.
- Salanova M, Schaufeli WB, Llorens S & ark. (2001) Desde el "burnout" al "engagement": Una nueva perspectiva [From "burnout" to "engagement": A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Saracoğlu, A. S. (1991) "Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Önerisi" Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

- Sarı, M. (2019). *Hemşirelerin Mesleğine Yönelik İmaj ve Mesleğe Bağlılık Algısı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı
- Schumacker, R. & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2 b.). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seçer, H.Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Sosyal Bilimler* 7/1, s.356. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/123831/makaleler/7/1/arastirmax-mesleki-yasam-modelinin-olusturulmasi-mesleki-analizlerde-kullanimi.pdf>
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99-111.
- Sencan, N., Yeğenoğlu S. & Aydınhan, B. (2013). Sağlık çalışanları ve eczacılar üzerinde yapılan iş doyum ve örgütsel bağlılık araştırmaları. *Marmara Eczacılık Dergisi*, 17, 104-112.
- Senemoğlu, N. & Kozikoğlu, İ. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 741-774.
- Sevimli, F. & İşcan, Ö.F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyum. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Shah, M. & Abualrob, M. M. A. (2012). Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 950 – 954.
- Smith, K. D. (2014). *Public secondary school teachers in north carolina: levels of idealism and relativism, and their impact on occupational commitment*. [Doktora Tezi]., North Carolina State University, North Carolina.
- Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4, 59-67. doi: 10.1093/her/4.1.59
- Solomon, C. B. (2008). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement*. Columbia: Missouri University.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Sorensen, J. E., & Sorensen, T. L. (1974). The conflict of professionals in bureaucratic organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(1), 98-106.
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. Novice agriculture teachers' general self efficacy and sense of community connectedness, 55(4), 116-132.
- Sood, V. & Anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of Himachal pradesh. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7..pdf>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitimin tarihsel temelleri. Eğitim bilimine giriş*. (Ed.) Sönmez, V. Anı Yayıncılık.
- Spears, H., (1950). *The School today*, Newyork, American Book.
- Süleymanova, E. (2019). *Kadın Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerinde Karşılaştıkları Engellerin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi*, 2(1), 597-607.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi

- Şahin, F. (2013). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Kadrolu, Emekli Ücretli ve Ücretli Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygularının Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şimşek, H. (2010). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği*. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston MA: Pearson.
- Tak, B. & Çiftçioğlu, B. A. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63, 4.
- Tak, B. & Çiftçioğlu, B.A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35-54
- Tak, B., Özçakır, A., Çiftçioğlu, B.A. & Divleli, A. (2009). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 11(4), 91-102.
- Tamir, P. & Ziv, S. (2006). *Analysis of curriculum and textbooks in science in Israel in 25 comparison with other countries*. Curriculum Department.
- Tanataş Yılmaz, D. (2010). *İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Malatya İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşçı, Ş. (2011). *Fizik Öğretim Programının Uygulanmasının Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tatlıdil, E. (1993). *Toplum, eğitim ve öğretmen, öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırma*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TDK, K. (2019). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tickle, L. (29 April 2008). A change of perspective. *Guardian* (Londres).
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 257-276.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Yargı Yayınları.
- Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Tümekaya, S. & Uştü, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Tümekaya, S. & Uştü, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1262-1274.
- Türkoğlu, A. (1988). *Eğitim yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin Üniversitesi Eğitim Programları Değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Uştu, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Sosyodemografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi
- Uysal, A. (2019). *Hemşirelerin Mesleğe Bağlılık Durumlarının Tıbbi Hata Yapma Eğilimlerine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Uysal, H.T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.
- Ünal, I. (2011). *Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ekonomi politik bir çözümleme. Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Pegem A.
- Ünal, A. (2015). *İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Yaşam Anlamı Değişkenlerinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları Üzerine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ünal, M. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ekici, G. (Editör). *Eğitim bilimine giriş*. Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Üstünoğlu, Ü. (1993). Okulöncesi öğretmenin nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, Yıl: 18, Sayı: 184.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1985). *Eğitim bilimine giriş*. A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler ve teknikler*. Akım Yayınevi.
- Varış, F. (1998). *Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım*. İçinde A. Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (sayfa 3-19). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2006). *Yetkin-ideal vizyoner öğretmen*. Hayat Yayınları.
- Yalçın, Ç. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Yalçın, F. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Yariv, Y. (2015). Deterioration in Teachers' Performance: Causes and Some Remedies. *World Journal of Education*. 1(1)
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). *Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcı Altuntaş, S. (2014). *İş doyumu ve işten ayrılma niyeti. İçinde: Hemşirelik hizmetleri yönetimi*. Ed: Tatar Baykal, Ü., Ercan Türkmen, E. Kayhan Matbaacılık.
- Yazıcılar Ü. & Bümen N. T. (2015). *Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim” Niğde, 16-18 Nisan 2015, Bildiri Özetleri Kitapçığı, Pegem Akademi Yayıncılık, 107-108.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*, 1.baskı. Ankara, PegemA.
- Yıldız, S. (2018). The relationship between the curriculum design orientations preference and curriculum fidelity of preservice teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 1-12.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.
- Yıldız, Y., & Çelik, B. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97.

- Yılmaz, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Mesleki Doyumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi
- Zedef, S. (2017). *Eğitim Kurumlarında Mesleki Bağlılık, Örgütte Kalma ve Örgütten Ayrılma Niyetinin Araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim dkab öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160
- Wasti, S.A. (2000). *Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış*. Editör: Z. Aycan, *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (sayfa 201-224). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2014). *Curriculum development: A guide to practice*. Boston, MA: Pearson.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Considering that there are two locks in the realization of the aims of education, it can be said that the key to unlock the first lock is in the hands of the teachers, and the key to the other lock is in the curriculum. If it is the teacher who will open this lock, he must first receive a good education before the service and adopt his profession and strive in his profession while performing his profession. The other key is the teaching programs implemented through teachers. As a matter of fact, desired future generations can only be realized with the effective implementation of designed programs. It is the teacher who will do this. For this reason, according to the literature review, it was thought that the concepts of commitment to the teaching profession and commitment to teaching programs were related to each other, and this situation formed the focus of the research. The fact that researchers could not find a study focusing on the relationship between these two variables in Turkey and outside of Turkey can also be cited as a reason for conducting this research. In other words, it is estimated that examining the two important variables discussed in this study together will increase the importance of the study and contribute to the studies to be done in the development of teacher education programs in the classroom teaching department and later in-service training programs.

The purpose of this research; The aim of this study is to determine the relationship between primary school teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and their perceptions of commitment to the curriculum. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought;

- 1.What is the level of the first grade teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and commitment to the curriculum?
2. Is there a significant relationship between primary school teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and their perceptions of commitment to the curriculum?

2. METHOD

In line with the research questions constructed from the research process, the process was planned according to two different research models. These research models are causal comparison and relational research models. Both research models are quantitative research models.

The study population of the research is a total of 420 classroom teachers working in official primary schools in the central district of Bolu province in the first term of the 2020-2021 academic year. The online data collection application carried out by the researcher was delivered to all teachers through the social media groups of the schools. 324 classroom teachers voluntarily participated in the online data collection application of the study universe.

Research data were collected with the "Teaching Profession Engagement Scale" developed by Yıldız (2020) and the "Teaching Program Commitment Scale" developed by Yaşaroğlu and Manav (2015). Within the scope of this study, reliability and validity analyzes were made for both measurement tools used in practice. Since the application sample and application method are different from the development studies, it was deemed necessary to carry out these analyzes. While calculating the Cronbach Alpha coefficients for the reliability analyzes of the scales; Confirmatory Factor Analysis was performed to obtain proofs of validity.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Regarding the first sub-problem of the study, it was concluded that primary school teachers' perceptions of commitment to the teaching profession were at a "high" level. Classroom teaching is a branch that shoulder the very important workload of primary school, which is one of the basic steps of educational

institutions. Although it is thought to be a profession that can cause wear and tear on the grounds of the age group they work, according to the findings obtained from the research, the professional commitment of the classroom teachers is at a high level. Considering that when the research was carried out, it was a period when distance education was made due to the global epidemic and new decisions were made every day regarding education, it is very important that primary school teachers have a high level of commitment to the teaching profession, although it is a period when teachers have difficulties and wear out professionally. The fact that primary school teachers have a high perception of commitment to the teaching profession may mean that they work more selflessly in their profession and can stay in the profession for a long time.

In the study, it was concluded that the classroom teachers' perceptions of commitment to the curriculum were at a "very high" level. This result obtained from the research can be explained by the fact that primary school teachers adopt the existing programs and try to implement them. In addition, considering the conditions of the region where the research was conducted, it can be mentioned that there is a favorable environment for the implementation of the program. It can be thought that the advantages such as the classroom teachers in the sample of the research working in central primary schools, the experience of the classroom teachers, the ideal number of students in the schools, the well-equipped schools and the support of parents can also be effective in obtaining this result.

It was concluded that there is a moderate positive correlation between the perceptions of primary school teachers' Commitment to Teaching Profession and Commitment to the Curriculum. In line with the correlation coefficients obtained, it can be argued that the scores of the scale of commitment to the curriculum and the scale of commitment to the teaching profession exhibit the same direction. This result of the study can also be interpreted as classroom teachers who are committed to their profession also show commitment to their teaching programs. In other words, it is inevitable to see that classroom teachers who have positive attitudes towards their profession are also committed to the teaching programs they apply in the lessons as a result of their commitment to their profession and being committed to their profession. Because classroom teachers, like other teachers, have to fulfill the requirements of their profession in order to perform their profession better. In fact, "professional commitment and commitment to the program" are closely related. It can be explained as an expected and desired situation for the classroom teacher who does his job willingly and fondly, to act by adhering to the teaching programs. The fact that the teacher simply loves his profession and does not fulfill the responsibilities required by his profession or does not show commitment to the teaching programs and not to his profession can lead to undesirable scenarios.

In the field survey, no research was found by the researcher on the relationship between classroom teachers' commitment to the teaching profession and their perceptions of commitment to the curriculum. In this sense, future studies can be conducted in which the perceptions of commitment to the teaching profession and commitment to the curriculum are examined both with classroom teachers and with different sample groups. A study in which the variables discussed in this study coexist could not be found in the literature in Turkey and abroad. For this reason, the same subject can be investigated in different sample groups with different research methods (qualitative, mixed, etc.). Studies can be designed in which primary school teachers' perceptions of commitment to the teaching profession and commitment to the curriculum are questioned through different variables (burnout, career development and professional orientation desires, job satisfaction, motivation, etc.).

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 kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/148

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1123 – 1137. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1113400>

Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Mesleki Gelişim Programına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri*

Views of Science Teachers on the Professional Development Program Based on Critical Thinking

Büşra Nur Çakan Akkaş¹ ID, Esra Kabataş Memiş² ID

Geliş Tarihi (Received): 06.05.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 10.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışmada, eleştirel düşünmeyi temel alan bir mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eğitim sürecine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Çalışmaya toplam dört fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere eleştirel düşünmeyi temel alan bir mesleki gelişim programı kapsamında eğitimler verilmiştir. Eğitim 8 hafta ve 24 ders saati sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sorgulama, kanıt kullanma, bilgiyi farklı durumlara aktarma çerçevesinde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler eleştirel düşünen bireyin sorguladığını, kanıt aradığını veya kullandığını, şüpheli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler katıldıkları eğitimden memnun olduklarını ve sürecin kendilerinin çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünen birey, mesleki gelişim, fen bilimleri öğretmenleri

&

Abstract: This study aimed to determine the thoughts of science teachers who participated in a professional development program based on critical thinking about this topic and the educational process. The study was carried out using a phenomenological design, one of the qualitative research methods. A total of four science teachers participated in the study. Teachers were given training within the scope of a professional development program based on critical thinking. The training lasted for eight weeks and 24 lesson hours. Semi-structured interview questions were used as the data collection tool in the research. Content analysis was applied to the qualitative data obtained. As a result of the analyses, it was seen that the teachers defined critical thinking within the frameworks of questioning, using evidence, and transferring knowledge to different situations. The teachers stated that the critical thinker questions, seeks or uses evidence, and is skeptical. In addition, the teachers stated that they were satisfied with the training they had attended and that the process had contributed to their development in many ways.

Keywords: Critical thinking, critical thinker, professional development, science teacher

Atıf/Cite as: Çakan-Akkaş B.N., & Kabataş-Memiş, E. (2022). Eleştirel Düşünmeyi Temel Alan Mesleki Gelişim Programına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1123-1137. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1113400>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Büşra Nur Çakan Akkaş, bnurcakanakkas@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9628-069X>

² Doç. Dr. Esra Kabataş Memiş, Kastamonu Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, ekmemis@kastamonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8272-0516>

1. GİRİŞ

Bilişsel bir beceri olan ve yirmi birinci yüzyıl becerileri içerisine dâhil edilen eleştirel düşünme dünyanın dört bir yanında eğitimin ortak hedefi haline gelmiştir. Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum [WEF] 2018) İşin Geleceği Raporunda (The Future of Jobs Report) çok uluslu ve büyük yerel şirket yetkilileri, eleştirel düşünmenin en çok talep edilen üçüncü beceri olduğunu açıklamışlardır. Bunun yanı sıra 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken bilişsel süreç ve stratejiler ise eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, muhakeme/tartışma, yorumlama, karar verme ve uyarlanabilir öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır (National Research Council [NRC], 2012). Bunun yanı sıra eğitimciler, politikacılar ve endüstri liderleri 21. yüzyılda başarılı bir yaşam ve çalışma için eleştirel düşünmenin merkezi bir rol üstlendiği konusunda hemfikirlerdir (Ab Kadir, 2017). Bu nedenle eleştirel düşünmeyi geliştirmek tüm eğitim kademelerinin ortak bir amacıdır.

2005 yılında yayımlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında, programın vizyonu bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir. Program kapsamında fen ve teknoloji okuryazarlığı “bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir” şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005; s. 12). Tanımdan da anlaşılacağı üzere bireylerin fenle ilişkin bilgi düzeylerini artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin de geliştirilmesi programa dâhil edilmiştir. Daha sonra 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında fen okuryazarı bireylerin toplumsal problemlere karşı sorumlu oldukları, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini kullanarak sorunlara alternatif çözümler üretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Son olarak 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da yaşam becerileri başlığı altında sunulan ve eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinin bireyler tarafından kullanılmasının önemi belirtilmiştir. Bu açıklamalar göz önüne alındığında 2005-2018 yılları arasında hazırlanmış olan üç farklı fen bilimleri dersi öğretim programının ortak noktalarından birinin yaşam becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin bireylere kazandırılması olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler sahip oldukları bilgileri bilinmeyen veya gelişen koşullara uygulayabilme için eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, kendini düzenleme gibi üst bilişsel becerilere ihtiyaç duyarlar (OECD, 2018).

Eleştirel düşünme, öğrencileri yaşamlarında, kariyerlerinde ve kişisel sorumlulukları düzeyinde ortaya çıkabilecek çok sayıda zorlukla başa çıkmaya hazırladığından dolayı öğrencilerin geleceği için önemli olduğu vurgulanır (Tsui, 1999). Eleştirel düşünme; genel olarak bilgiyi etkin bir şekilde toplama, değerlendirme ve kullanma yeteneğini ve eğilimini vurgular (Beyer, 1985). Ayrıca, bireylerin pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çok kendi akıl yürütme yeteneklerini kullanarak bilgilere ulaşması ve aktif öğrenenler olmaları eleştirel düşünmeyi yansıttığı söylenebilir. Akademik ve sosyal hayatta bireylere sağlayacağı katkılardan dolayı eleştirel düşünmenin öğrenme hedeflerine dâhil edilmesi ve öğrenme ortamlarında teşvik edilmesi önemlidir.

Özellikle fen derslerinde eleştirel düşünmenin doğru bilgilere ulaşmada ve fen kavramlarını öğrenmede etkili olduğuna yönelik bir görüş vardır. Eleştirel düşünme becerilerini öğrenme, öğrencilerin ilgili ve faydalı bilgileri seçmelerine, elde edilen bilgileri üretmelerine ve değerlendirmelerine, amaçlarına ulaşmak için etkili yollar bulmalarına ve böylece daha iyi problem çözebilmelerine ve karar vermelerine yardımcı olur (Lin, 2018). Eleştirel düşünmenin bilgi arayışında güçlü bir araç olduğunu vurgulayan Facione (1990), insanların zihinsel olarak kusurlu veya önyargılı fikirlerin, karmaşık veya mantıksız savunmasının üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Günümüz dünyasında bireylerin bir disipline yönelik bilgilere hâkim olmaları ve o alanda uzmanlaşmaları yeterli değildir. Şu an ki mevcut durumda önemli olan, durum ve deneyim kapsamını giderek genişleten, yeni yetkinlikler edinen, farklı alanlarla ilişkiler kuran, yeni roller üstlenerek

becerileri derinleştiren, sürekli öğrenme ve gelişim içinde olan, değişen şartlar karşısında yeniden konum alabilen ve bu becerileri uygun durumlara uygulayabilen çok yönlü bireylerin varlığıdır (Schleicher, 2012). Bireylerden beklenenler bu doğrultuda şekillenirken öğrenme ortamlarında öğrencilerin de benzer durumları yaşama fırsatı bulmaları önemlidir. Öğrencilerin iyi gelişmiş düşünme, problem çözme, tasarım ve iletişim becerileri edinmeleri gerektiğini belirten Darling-Hammond (2014), öğrencilerin bilgiyi yeni bağlamlarda bulabilmeleri, değerlendirebilmeleri, sentezleyebilmeleri ve kullanabilmeleri, rutin olmayan problemleri çerçeveleyip çözebilmeleri ve araştırma bulguları ve çözümleri üretebilmeleri gerektiğini vurgular. Eğitimde eleştirel düşünmenin gerekliliğine yapılan vurgu dikkate alındığında öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda bilinçlenmeleri ve bir öğrenme hedefi olarak algılamaları büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu alandaki bilgilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında eleştirel düşünmeyi temel alan bir mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenlerinin sürece yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya yön veren problem durumları ise şu şekildedir:

1. Eleştirel düşünmeyi temel alan mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenleri eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak yürütülmüştür. Tek bir kavram veya fikri içeren bir fenomen ve bu fenomeni deneyimleyen bir grup bireyle keşfedilmesi süreci fenomenolojik araştırma desenini yansıtmaktadır (Creswell & Poth, 2018, s.124). Fenomenolojide araştırmacının temel amacı, bireyin deneyimlediği şekliyle fenomenlerin anlamlarını keşfetmektir (Mertens, 2014, s. 308). Dolayısıyla fenomenolojik araştırma, bireyin öznel deneyimini vurgular (Wertz, 2005). Bu doğrultuda araştırma kapsamında eleştirel düşünmeyi temel alan mesleki gelişim programına katılan fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda eleştirel düşünmeye ilişkin düşünceleri incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Literatürde nitel araştırmalarda daha çok olasılık dışı örnekleme amaçlı örnekleme yönteminin tercih edildiği vurgulanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Amaçlı örnekleme seçimindeki mantık ise; bir durumun derinlemesine araştırılabilmesi için bilgi zengini durumlara ulaşmaktır (Patton, 2002). Bu çerçevede yürütülen bu araştırmada öğretmenlere ulaşılrken amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde farklı okullarda görev yapmakta olan dört fen bilimleri öğretmeniyle çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerin, farklı eğitim seviyesi (lisans, yüksek lisans, doktora) ve farklı geçmiş deneyimlere sahip olmaları ve araştırmaya gönüllü katılım durumlarına dikkat edilmiştir. Bu sayede araştırmaya dair daha detaylı bilgi elde edileceği ön görülmüştür.

2.3. Araştırma süreci

Çalışmanın yürütülebilmesi için araştırmaya başlamadan önce etik kurul ve MEB izinleri alınmıştır. Daha sonra araştırmaya katılacak fen bilimleri öğretmenleri tespit edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından öğretmenlere verilecek eğitim için mesleki gelişim programı hazırlanmıştır. Bu mesleki gelişim programı ile genel anlamda fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik düşüncelerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan program çerçevesinde çalışmaya katılan öğretmenlerle 8 hafta ve 24 ders saatlik bir eğitim süreci yaşanmıştır. Program; makale okuma, argümantasyon etkinlikleri, bilişsel seviyelere uygun soru hazırlama gibi çeşitli etkinliklerle yapılandırılmıştır. Eğitimler için her bir

öğretmenin uygun zaman dilimleri doğrultusunda ortak gün ve saatler belirlenmiştir. Ön hazırlık gerektiren haftalarda öğretmenlere bir önceki hafta bilgi verilmiş ve gerekli belgeler paylaşılmıştır. Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Mesleki gelişim programının uygulanması

Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik geliştirilen bu mesleki gelişim programında eleştirel düşünme konusunda bilgi sağlanması ve onların bu konudaki bilgilerinin artırılması amaçlanmıştır. Mesleki gelişim programı hazırlanırken öncelikle ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca yurtdışındaki çeşitli üniversiteler tarafından hazırlanmış programlar taranmıştır. Program araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra bu konuda uzman olan bir öğretim üyesi ile bir araya gelinerek mesleki gelişim programında hedeflenen kazanımların ve program faaliyetlerinin uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilecek olan faaliyetler için süre tahsisi yapılmıştır. Uzmardan alınan öneri ve düzeltmelerin tamamlanmasının ardından program son halini almıştır. Programın uygulanmasına ilişkin detaylar Tablo 1’de yer almaktadır.

Hazırlanan bu programda; eleştirel düşünmenin tüm yönleriyle tanımlanması, eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olan öğrenme ortamlarının incelenmesi, eleştirel düşünmede sorunun ve sorgulamanın önemine dikkat çekmek, eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili uygulamalardan biri olan argümantasyon sürecini tanıtmak ve bilişsel basamaklara uygun soru yapılarının incelenmesi gibi etkinlikler yürütülmüştür. Bu kapsamda öğretmenler; makale okuma, makaleler üzerinde tartışma, argümantasyon tabanlı laboratuvar uygulamaları, bilişsel seviyelere uygun soru hazırlama ve soruları değerlendirme aşamalarından oluşan bir eğitim süreci yaşamışlardır. Öncelikle öğretmenlere makale okuma görevleri verilmiş ve ardından öğretmenlerle bir araya gelinerek tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Argümantasyon uygulamaları kapsamında öğretmenlerle uygun zaman dilimlerinde bir araya gelinmiştir. Öğretmenlerin öğrenci bakış açısıyla bu süreci deneyimlemeleri sağlanmıştır. Öğretmenler ders öncesinde hazırlık yapmış, araştırma soruları oluşturmuş, deneysel çalışmalar yürütmüş ve bir tartışma sürecini deneyimlemişlerdir. Daha sonra öğretmenler Bloom taksonomisinin tüm basamaklarına yönelik sorular hazırlamışlardır. Öğretmenler tarafından hazırlanan bu sorular tüm öğretmenler ve araştırmacılarla bir araya gelinerek incelenmiştir. Öğretmenler soruları ortak olarak belirlenen konular kapsamında hazırlamışlardır. Dört öğretmenin de hazırlamış oldukları sorular bir araya gelinerek değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

Mesleki gelişim programının uygulama süreci

Eğitim Haftası	Hedef	Etkinlikler	Süre
1.Hafta	Eleştirel düşünmenin tanıtılması	Makale okuma görevleri ve tartışma	2-3 saat
2.Hafta	Eleştirel düşünmenin tanıtılması	Makale okuma görevleri ve tartışma	2-3 saat
3.Hafta	Bloom taksonomisi ve soru hazırlama	Makale okuma görevleri, soru hazırlama görevleri ve tartışma	3-4 saat
4.Hafta	Argümantasyon uygulamaları	Argümantasyon tabanlı etkinlikler ve tartışma	3-4 saat
5.Hafta	Argümantasyon uygulamaları	Argümantasyon tabanlı etkinlikler ve tartışma	3-4 saat
6.Hafta	Önceki derslerin tekrarı	Tartışma	2-3 saat
7.Hafta	Bloom taksonomisi ve soru hazırlama	Soru hazırlama görevleri ve tartışma	3-4 saat
8.Hafta	Eleştirel düşünme becerileri ve soru hazırlama	Soru hazırlama görevleri ve tartışma	3-4 saat

2.4. Veri toplama araçları ve süreci

Genel olarak fenomenolojik araştırmalarda fenomeni deneyimleyen kişilerle görüşmeyi içeren bir veri toplama prosedürü yaşanır (Creswell & Poth, 2018, s. 124). Çalışma kapsamında da eleştirel düşünmeyi deneyimleyen fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Eğitim sürecine katılan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalarını tespit etmek, programa yönelik düşüncelerini belirlemek, süreçteki deneyimlerini ortaya çıkarmak, eğitim sonunda kendilerinde meydana gelen değişimleri tespit etmek ve genel olarak öğretmenlerin tavsiyelerini almak amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Genel olarak soruları 'eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar' ve 'mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimler' başlıkları çerçevesinde oluşturulmuştur. 'Eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar' başlığı kapsamında 'Eleştirel düşünme nedir? Nasıl tanımlarsınız? Eleştirel düşünen bireyin özellikleri nelerdir?' şeklinde sorular yer almaktadır. 'Mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimler' başlığında ise 'Sizce bu eğitim süreci nasıl geçti? Size katkıları oldu mu? Bu katkılar nelerdir? Eğitim sürecinde eksik gördüğünüz noktalar nelerdir?' şeklinde sorular bulunmaktadır. Görüşme esnasında belirtilen asıl soruların yanı sıra derinleştirici sorularla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından uzman görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Genel olarak sorularının temalara uygun ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Görüşme sorularının son halini almasının ardından dört öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Soruların hazırlanmasının ardından dört öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ardından bu ses kayıtları deşifre edilerek transkript edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal bir bakış açısıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümevarımsal tematik analiz; araştırma için özel olarak toplanan verilerin tekrar tekrar okunduğu, verilere bağlı kalınarak temaların ve kodların oluşturulduğu ve farklı temaların dikkate alınmadığı bir analiz sürecidir (Braun ve Clarke, 2006). Transkript işleminin tamamlanmasının ardından yazılı veriler tekrar tekrar okunmuş ve öğretmen ifadelerinde karşılaşılan her farklı durum için yeni bir kod oluşturulmuştur. Araştırmacı kodlama sürecini tamamladıktan sonra, bir uzman tarafından görüşme verileri tekrar kodlanmıştır. Uzmanın kodlamaları tamamlamasının ardından araştırmacıyla bir araya gelerek kodlamalar üzerinde görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından oluşan kodlar harmanlanarak önce kategoriler, ardından temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler aynı adımlar izlenerek analiz edilmiştir. Analizler esnasında öğretmenlerin bilgileri ve okul isimleri paylaşılmamış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 şeklinde kodlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmayı değerlendirmek için kullanılan en yaygın ölçütler Lincoln ve Guba (1985) tarafından belirtilmekte ve nitel araştırmada güvenilirliği geliştirmede inanılabilirlik, güvenilirlik, aktarılabirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört ölçütün ele alınması gerektiği açıklanmıştır. Bu ölçütler ise şu şekilde tanımlanmaktadır: İnanılabilirlik; katılımcıların görüşleri ile araştırmacının onları temsil etmesi arasındaki "uyum"u içerir. (uzun süreli etkileşim, uzman değerlendirmesi) Aktarılabirlik; araştırmacının okuyucularının araştırma durumunu kendi durumlarıyla karşılaştırırken benzerliklere ve farklılıklara dayalı yargılarda bulunmalarını sağlar. (detaylı betimlemeler, amaçlı örnekleme) Güvenilirlik; daha sonra diğer araştırmacıların veri, yöntem, karar ve nihai ürün belgelerini inceleyebilecekleri ve sorgulayabilecekleri bir denetim izi aracılığıyla takip edilmesini yansıtır. (denetim izleri, başka araştırmacıların incelemesi) Onaylanabilirlik; araştırmacının sonuçlara ve yorumlara nasıl ulaşıldığını

göstermesini gerektiren, araştırmacının yorumlarının ve bulgularının verilerden açıkça türetildiğinin belirlenmesi ile ilgilidir. (araştırmacının ön yargılarını azaltması) Literatürde yer alan tanımlamalar doğrultusunda bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği artırmak için şu işlemler yapılmıştır: Araştırmacı, süreç boyunca hem araştırma ortamında hem de katılımcılarla uzun süre etkileşim içinde olmuştur. Araştırmacı yaklaşık bir yıl boyunca öğretmenlerle iletişim halinde olmuştur. Veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerinde çok sayıda uzman görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının tüm aşamalarında araştırmacılar görüşmeler ve fikir alışverişleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırma boyunca izlenen tüm adımlar açık ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya tanıtılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar ve araştırmacının yürütüldüğü ortamlar detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular doğrudan alıntılar ve araştırmacı yorumlarıyla birlikte açıklanmıştır.

2.7. 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: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 3/54

3. BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen veriler ‘Eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar’ ve ‘Mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimler’ olmak üzere iki tema üzerinden sunulmuştur. Analizler boyunca temalara uygun kodlar oluşturulmuş ve bu bulgular ayrı başlıklar halinde öğretmen ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

3.1. Eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tanımlamalarına ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler
Eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar	Eleştirel düşünmeyi tanımlama	Sorgulama	Ö1, Ö3
		Kanıt arama/kullanma	Ö1, Ö4
		Bilgiyi kullanma/bilgiyi farklı koşullara uygulama	Ö2, Ö3
		Farklı bakış açıları	Ö1
		İkna olma	Ö1
		Düşünme	Ö1
		Araştırma	Ö1
		Bir durumu yorumlama	Ö2
		Düşüncenin farkında olma	Ö3
		Zıt durumları ortaya koyabilmek	Ö3
		Fikirleri gözden geçirme	Ö4

	Gerekçeli ifadeler kullanma	Ö4
	Sorunun tespit edilmesi	Ö4
	Akıl yürütme	Ö4
Eleştirel düşünen birey	Bireyin sorgulaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
	Bireyin kanıt araması/kullanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
	Bireyin şüpheli olması	Ö1, Ö4
	Bireyin soru sorması	Ö1
	Bireyin akranlarıyla tartışması	Ö2
	Karar verme becerisi yüksek	Ö3
	Analitik ve yansıtıcı düşünen	Ö3
	Olasılıkları dikkate alan	Ö3
	Öz değerlendirme yapan	Ö3
	Problemlere farklı çözümler üreten	Ö3
	Değerlendirmeler sonucunda karar veren	Ö3
	Fikirleri değerlendiren	Ö4

Görüşmeler esnasında öğretmenlere eleştirel düşünmeyi tanımlamalarına yönelik çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin en çok sorgulama, kanıt arama/kullanma ve bilginin kullanılması veya farklı koşullara uygulanması kodları çerçevesinde eleştirel düşünmeyi tanımladıkları görülmüştür. Ö1; 'Eleştirel düşünme; farklı bakış açıları, öğrencileri düşündürme, daha çok hazır bilgidan ziyade onları düşünmeye sevk edecek, onların olaylara daha eleştirel açıdan veya sorgulama açısından bakacakları bir çalışma üzerinde duruyoruz.' tanımıyla sorgulama ve düşünmeye dikkat çekmektedir. Ö2'nin bir durumu yorumlama ve bilginin farklı koşullara uygulanmasını içeren tanımlaması ise; 'Kişinin var olan bir durum hakkında yorum yapabilmesi, bildiklerini kendi yorumunu katarak ifade edebilmesi olarak düşünüyorum.' şeklindedir. Ö3 düşüncenin farkında olma ve zıt durumları ortaya koymayı içeren eleştirel düşünme tanımlamasını; 'Aslında ne düşündüğünün farkında olmak, aksi durumları ortaya koyabilmek, zıt durumları ortaya koyabilmek, her koşulda uygulanabilir mi... En basit örneği bir deney düzeneği kurguluyor öğrenci ya da öğretmen bu işte her koşulda uygulanabilir mi gibi... Bunları düşünmek önemli bence.' ifadeleriyle yapmıştır. Ö4 ise; 'Eleştirel düşünme diğer bir adıyla okuduğumuz kadarıyla kritik düşünme diyoruz. Karşılaşılan bir durumu iyi analiz etmek ve bu analizden sonra bir akıl yürütme, neden sonuç ilişkisi kurarak bir değerlendirmeye varmak bir sonuca ulaşmaktır. Sorgulamak var aslında birazda bence eleştirel düşünmenin içinde. Önce var olan bir durumu tespit edip onun üzerine düşünüp, kritik yapmak ve bir değerlendirmeye ulaşmak diye düşünüyorum.' açıklamasıyla sorgulama, akıl yürütme ve bir durumun analiz edilmesine dikkat çekmektedir.

Görüşmeler esnasında öğretmenlerden eleştirel düşünen bireyin özelliklerini tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin dördü de sorgulama ve kanıt arama/kullanmanın eleştirel düşünen bireyin özellikleri olduğunu belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Eleştirel düşünen bireyin aynı zamanda şüpheli olduğunu belirten Ö1'in açıklaması; 'Sorgulamasından veya bize yönelttiği sorulardan anlayabiliriz. Söylediğiniz bir şeyi veya verdiğiniz bir bilgiyi doğrudan kabul eden değil de onun nedenlerini, niye böyle olduğunu, niçin yapıldığını sorgulaması ve bununla ilgili size sorular yöneltmesi onun eleştirel düşündüğünü gösterir.' şeklindedir. Ö2 eleştirel düşünen bireyin akranlarıyla tartışma yürütebileceğini 'Eğer konuyu sorguluyorsa, benim verdiğim bilgiyi sorguluyorsa, işte niye böyle, neden böyle, bu nasıl oldu gibi soruları hem bana hem kendisine sorabiliyorsa bence eleştirel düşünen bir çocuktur... Akranlarıyla tartışmaya girebilir aslında. Bir konu hakkında tartışabilir. Bilgi paylaşımı yapabilirler. Birbirlerine soru sorabilirler. Hatta sordukları soruların deneyini yapıp da onu kanıtlamaya ya da düşüncelerini kanıtlamaya çalışabilirler. Bu şekilde tartışıp, fikir alışverişi yapabilirler.' ifadeleriyle açıklamıştır. Ö3, eleştirel düşünen bireyin analitik ve yansıtıcı düşündüğünü, karar verme becerisinin

yüksek, olasılıkları dikkate alan ve problemlere farklı çözümler üreten bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin açıklaması ise; 'Eleştirel düşünen bir birey sorgulayan bir bireydir bence. Günlük yaşamında olabilir, bir öğrenci veya öğretmene ders ortamında da olabilir bir problem durumunun farklı çözümlerini görebilmesi... Hatta problemi değerlendirebilmesi. Benim gözlemlediğim eleştirel düşünen bireylerde gerekçeli, kanıta dayalı bir yargıya varması, bir sonuç çıkarması, bir değerlendirme yapması ve sonunda bir karar vermesi. Tahmin yapabilme yetenekleri yüksektir bence. İhtimalleri ortaya koyar. Yani tahmin yapabilmesi için tabii olasılıkları ortaya koyması lazım. Analitik düşünür, yansıtıcı düşünür, yani öz değerlendirme yapabilir, karar verme becerisi yüksektir.' şeklindedir. Ö4 ise eleştirel düşünen bireyin sorguladığını, kanıt aradığını ve şüpheli olduğunu; 'Öğrenci sorguluyor mu, farklı bakış açısından değerlendiriyor mu? Bir örnek verirsiniz ya da bir cümle söylersiniz onu sorguluyor mu? Sorduğu sorularla da aslında öğrenci bunu belli eder.' şeklinde açıklamıştır.

3.2. Mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimler

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki deneyimlerine ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Eğitimin sürecinin değerlendirilmesi	Eğitime yönelik genel değerlendirme	Eğitim sürecine ilişkin memnuniyet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
		Faydalı/başarılı bir süreç	Ö1, Ö4
		Bireysel farkındalığı sağlama	Ö1, Ö4
		Meslekleşme etkileşimi sağlama	Ö2, Ö3
		Eğitimin farklı etkinliklerle yapılandırılması	Ö1
	Eğitimin öğretmene katkıları	Pedagojik anlamda katkı	Ö4
		Öğretim sürecine yönelik bilinç kazanma	Ö1, Ö2
		Farklı bakış açısı kazanma	Ö1, Ö4
		Eleştirel düşünmeye yönelik fikirlerinin değişmesi/farkındalık sağlama	Ö2, Ö3
		Eksiklerin farkına varma ve giderme	Ö1
		Sorgulatmanın/soru sormanın önemini anlama	Ö2
		Soru sorma becerisi kazanma	Ö3
		Soru kalitesini değerlendirme	Ö3
		Öğrenci durumlarının farkında olma	Ö3
		Uygulama deneyimi kazanma	Ö1
	Eğitim sürecinde zorlanan aşamalar	Amaçlı soru sorma bilinci kazanma	Ö4
		Farklı bakış açıları kazanma	Ö4
		Öğretim kalitesini artırma	Ö4
		Soru hazırlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
		Soru-beceri ilişkisi kurma	Ö1, Ö2
Eğitime yönelik eleştiriler	Lisansüstü eğitimli bireylerle olmak	Ö2	
	Yeterli eğitim süresi	Ö1, Ö3, Ö4	
	Farklı alanlarda ek aktivite örnekleri (kimya, biyoloji)	Ö1, Ö3, Ö4	
	Sınav sorularının eleştirel düşünme açısından değerlendirilmesi	Ö3	

Görüşme esnasında öğretmenlerden katıldıkları eğitim sürecini genel anlamda değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin dördü de eğitim sürecine katılmaktan dolayı memnun olduklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimin faydalı bir süreç olduğunu, bireysel farkındalık sağladığını ve meslektaşla etkileşimi sağlaması açısından önemli olduğunu belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Buna ilişkin olarak Ö1; 'Ben çok memnunum. Dediğim gibi zaten mutlaka kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Burada birçok eksliğimizin de olduğunu ve bizim aslında çok fazla önemsemediğimiz ama gerçekte güzel noktalara değindiğimiz durumlar oldu. O yüzden kendimi bu konuda şanslı hissediyorum sizinle birlikte çalıştığım için.' Ve Ö2; 'Bana gerçekten çok şey kattığını düşünüyorum açıkçası. Meslektaşlarımızdan çok şey öğrendik tartıştığımız konulardan açıkçası. Çok güzel, çok eğlenceli geçti. Çok anlamlıydı yani... Yani bilgi paylaşımı yapmak açısından anlamlıydı. Dersimizde kullanabileceğimiz bilgileri öğrenmek açısından anlamlıydı. Sınıflarda sorabileceğimiz soruları geliştirmek açısından anlamlıydı.' açıklamalarında bulunmuşlardır. Ö3; 'Ben çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Yani diğer meslektaşlarımla birlikte çalışmak onlarla birlikte çalışmaya katılmak güzel oldu. Eleştirel düşünme üzerine birtakım etkinlikler yaptık. Mesela argümantasyonla ilgili yaptığımız etkinlikler yani ben keyif aldım süreçten. Bence olumluydu.' açıklamasıyla eğitim sürecine ilişkin memnuniyetini dile getirmiştir. Eğitim sürecinin pedagojik anlamda katkı sağladığını ve bireysel farkındalığı sağladığını Ö4; 'Eğitim süreci en başta keyifliydi. Zevk aldık yani ben kendi adıma zevk aldım. Eğitim sürecinde dediğim gibi daha önce belki duyduğumuz ama hiç içini doldurmadığımız kavramların içi doldu. Yani işte bir eleştirel düşünme nedir, bir argümantasyon nedir, Bloom taksonomisini falan gördük. Yani onların içini ben belki hiç dolduramamıştım bu zamana kadar altında ne yattığını... Bu etkinlik sayesinde hani bunların farkında olduk, bunları öğrendik. Eğitim süreci gerçekten başarılıydı ve bana katkı sağladı bu anlamda.' ifadeleriyle açıklamıştır.

Görüşmeler esnasında öğretmenler katıldıkları bu eğitim sürecinin kendilerine çok yönlü katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim sürecine yönelik bilinçlenme, farklı bakış açısı kazanma ve eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık sağlama öğretmenler tarafından en çok vurgulanan katkılardır. Ayrıca öğretmenler eğitim sürecinde yer alan aktivitelere dikkat çekerek bu faaliyetlerin de kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ö1 öğretim sürecine yönelik bilinç kazandığını; 'Belki birçok şeyi yapıyorduk ama neyi, nerde vurgulayacağımızı bilmiyorduk veya neyi ölçtüğümüzü bilmiyorduk. Sadece soru soruyorduk ama bunları belki farkında olmadan yapıyorduk. Şimdi daha farkındayız, daha üstüne gidebiliriz, sorularımızı daha da devam ettirebiliriz.' ifadeleriyle açıklamıştır. Ö2 eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık kazandığını ise; 'Eleştirel düşünmeye yönelik fikirlerim tabii ki sizin katkılarınızla çok değişti açıkçası. Yani nasıl soru soracağımı öğrenmeye başladım. Gerçekten çocuklara soru sormak değil önemli olan gerçekten de nitelikli sorular sormak önemli olduğu öğrendim.' şeklinde ifade etmiştir. Ö3 soru sorma becerisi kazandığını ve sorduğu soruların kalitesini değerlendirdiğini belirten açıklamaları ise şu şekildedir: 'Eleştirel düşünmeye yönelik bilinçlenmemi sağladığını söyleyebilirim. Çünkü boyutlarını gördük, alt boyutlarını gördük. Bloom taksonomisiyle nasıl soru tipleri ortaya koyabiliriz onu gördük... Tabii argümantasyon sürecinin soru sorma becerisi bakımından önemli olduğunu düşünüyordum ben, uyguluyordum. Ama eleştirel düşünmede bunu biraz daha ortaya koymak, onu düşünerek yani farklı bir açıdan düşünmelerini sağlayabilmek bu önemli yani. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik soru sormak daha önemli geldi bana özellikle bu eğitimden sonra.' Ö4; 'Bir kere dediğim gibi meslekte bir şeyler yapıyoruz ama kalitesini artırdı diyebiliriz. Sorularımızın kalitesini artırdı, yeni bir şey öğrenmiş olduk... Daha önce bilmediğimiz yeni bir şey öğrendik. Amaçlı soru yazmak ne demek bunu öğrendik. Bu eminim öğrencilerimize de yansiyacak bundan sonraki çalışmalarda ya da işte ya da sınıfta anlattığımız bir konuda... Kendimiz yeni bir şeyler öğrendiğimiz zaman bunları ister istemez ne yapacağız o bireylere, sınıftaki öğrencilere öğreteceğiz. Onlarda da belki farklı etkiler oluşturacak, güzel etkiler oluşturacak. Öyle yani güzel şeyler öğrendik.' ifadeleriyle eğitimin öğretim kalitesini artırdığını ve amaçlı soru sorma bilinci kazandırdığını belirtmiştir.

Öğretmenlere katıldıkları eğitim sürecinde zorlandıkları durumların olup olmadığı, olduysa bunların neler olduğuna dair çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin dördü de soru hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö1 soru hazırlama sürecinde zorlandığını; 'Zorlandığımız durumlar oldu

tabi ki zorlanmalıyız da... Basit bir şey olsaydı, zorlanmasaydık, soru hazırlamasaydık belki de bu kadar dikkat etmeyecektik. Okuduk, tekrar okuduk, ne yapılabilir dedik, örnek sorulara baktık, birlikte de sorularımıza baktık. Basit bir şey olsaydı kimse kimseyi bu kadar dikkate almazdı açıkçası.' ifadeleriyle açıklamıştır. Ö2; 'Yani aşamalar zor değildi. Yani benim için farklı bir ortamda olmanın zorluğu vardı. Hani bir üniversite ortamı, işte yüksek lisans yapmış kişiler arasında, doktora yapmış kişiler arasında olmak açıkçası benim için biraz zordu. Onun dışında herhangi bir konuda zorluk yaşamadım... Aradım sizi. Soruları anlamadım falan hani siz bana anlattınız.' ifadeleriyle soru hazırlamanın yanı sıra lisansüstü eğitilmiş bireylerle aynı ortamda olmanın kendisini zorladığını belirtmiştir. Ö3 özellikle üst düzey soru hazırlamanın kendisini zorladığını belirten açıklaması ise; 'En çok ben soru hazırlamada zorlandım. Yani soru hazırlamada baştan iyi bir hazırlık yapmamız gerekiyor. Düşünmek gerekiyor. Ama üst düzey analiz, değerlendirme buralarda soru hazırlamak beni zorladı açıkçası.' şeklindedir. Ö4 soru hazırlamanın dışında eğitim sürecinin genel olarak zorlayıcı olmadığını 'Soru yazma aşamasında takıldığımız yerler oldu. İlk defa amaçlı soru yazdığımız için o anlamda ne yapabilirim, ne yazabilirim ya da ne yapsam daha doğru ifade etmiş olabilirim kendimi... Orada ufak tefek soru işaretleri olsa da hani çok zorlayıcı bir süreç değildi bence.' şeklinde açıklamıştır.

Görüşmelerde öğretmenlere bu eğitim sürecine ilişkin eleştirilerinin neler olduğu ve daha iyi bir eğitim süreci için neler yapılabileceği hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler eğitim sürecinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak farklı ünite veya alanlarda (kimya, biyoloji) aktivitelerin yapılabileceğini ve sınav sorularının eleştirel düşünme açısından değerlendirilebileceğini belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Ö1 farklı alanlarda ek aktivite örneklerinin yapılabileceğini; 'Biz bunu diyelim ki tüm sekizinci sınıf veya herhangi bir sınıf düzeyinde bütün ünitelerle ilgili yaptığımızda diğer ünitelerde de en azından bir hazırlığımız olmuş olurdu. Mesela bunu yapabiliriz. Ama bir biyolojide nasıl uygulanabilirliği yani bunlarda yapılabilir miydi? Yapılabilirdi.' ifadeleriyle açıklamıştır. Ö3'ün başka konularda soru hazırlama aktivitelerinin yapılabileceği ve sınav sorularının eleştirel düşünme açısından değerlendirilebileceğine ilişkin açıklamaları ise; 'Bu soru çalışmalarının üzerine belki birkaç farklı üniteye yapsak daha kalıcı, daha etkili olabilir. Veya şöyle başka öneri olarak işte mesela test kitaplarındaki veya işte lise sınavlarındaki gibi soruları beraber değerlendirebilirdik. Hani öneri olarak söylüyorum. Sınav sorularını belki değerlendirebilirdik veya işte bu soru nasıl daha kaliteli hale getirilebilir veya daha farklı nasıl sorulabilir gibi belki öyle ekstra bir etkinlik daha yapabilirdik yani öneri olarak...' şeklindedir. Eğitim sürecinin yeterli olduğunu belirten Ö4 farklı soru hazırlama faaliyetlerinin yapılabileceğini şu cümlelerle açıklamıştır: 'Yani yeterliydi. Çünkü şöyle yeterli bundan sonrasını biz kendimiz için içine girerek, yaparak yaşayarak daha iyi bir noktaya getirebiliriz. Daha farklı soru yazabilirdik. Hatta son aşamada işte eleştirel düşünme becerilerine yönelik soru yazarken şey demiştik ya 'Acaba sınıftan ne cevap gelecek?', 'Biz nasıl yönleneceğiz?'. Hani bunlar hep hayali ve farazi konuştuğumuz yerler olmuştu. Bence yeterliydi. Gayet de bilgi elde ettik. Şimdi de bunları artık biz uygulayacağız diye düşünüyorum.'

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yürütülen bu nitel araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin katıldıkları eğitimler doğrultusunda eleştirel düşünmeyi tanımlamaları ve eğitim deneyimlerine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik farklı tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Bu tanımlamaları genel olarak sorgulama, kanıt kullanma, bilgiyi farklı durumlara aktarma çerçevesinde yaptıkları belirlenmiştir. Farklı bakış açıları, ikna olma, fikirleri gözden geçirme gibi ifadelerde öğretmenlerin tanımlamalarında karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünen birey tanımlamaları da eleştirel düşünme tanımlamalarıyla benzerlik göstermektedir. Bireyin sorgulaması, kanıt araması veya kullanması, şüpheli olması eleştirel düşünen bir birey olduğuna işaret ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere katıldıkları eğitim sürecine yönelik deneyimlerinin neler olduğuna dair sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi eğitim sürecinden memnun olduklarını ve faydalı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle eğitimlerin bireysel farkındalığı ve meslektaşla etkileşimi sağladığını vurgulamışlardır. Öğretim sürecine yönelik bilinçlenme, farklı bakış açıları kazanma, eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık kazanma konularında kendilerine

katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi eğitim sürecinin bir parçası olan soru hazırlama aktivitelerinde zorlandıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler eğitim sürecini yeterli görürken; farklı konu veya alanlarda ek aktivite örneklerinin yapılabileceğini dile getirmişlerdir.

Eleştirel düşünme; çeşitli şekillerde (gözlem, deneyim, düşünme, muhakeme, iletişim) toplanan veya üretilen bilgilerin aktif ve ustaca kavramsallaştırıldığı, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygulandığı disiplinli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Scriven ve Paul, 2007). Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel işlemleri içine alan eleştirel düşünme, derinlemesine düşünme, dikkatli düşünme, aktif düşünme, kendini eleştirmeye açık ve kontrollü bir düşünme biçimi olarak bilinmektedir (Kestel ve Şahin, 2018). Bu tanımlamalarda eleştirel düşünme sürecindeki zihinsel faaliyetlere önemli bir vurgu söz konusudur. Öğretmenlerin tanımlamalarına bakıldığında onlarında sıklıkla bu faaliyetlere dikkat çektikleri görülmektedir. Düşünme, sorgulama, bir durumu yorumlama, fikirleri gözden geçirme, akıl yürütme öğretmenlerin tanımlamalarında belirtilen zihinsel faaliyetler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünen bireylerin özellikleri konusunda bilinçlenmeleri sınıf ortamında öğrencileri tanımaları açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme bireyin özellikleri eğitimlerde vurgulanan bir diğer nokta olmuştur. Eleştirel düşünürlerin gerçeği fikirlerden ayırabildiklerini belirten Feltins ve Che (2012), eleştirel düşünürlerin daha çok kanıtı vurgu yapmaları, diğer bireylerden gelen gerçeklere dayanarak sonuçlara varmaları açısından eleştirel düşünürlerin diğer bireylerden ayrıldığını vurgulamışlardır. Ayrıca belirsizlik ve şüpheyle uğraşmanın eleştirel düşünmenin temel parçası olduğu belirtilmektedir (Cottrell, 2005). Öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyin sorguladığını, kanıt aradığını ve şüpheli olduğunu yansıtan açıklamaları literatürdeki tanımlamalarla benzerlik göstermektedir.

Mesleki gelişim; öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme süreçlerini anlamalarını artırmak ve kendi öğrencilerini anlamalarını kolaylaştırmak olarak ifade edilmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Ayrıca mesleki gelişim; doğal öğrenme deneyimlerinin, bireylere veya gruplara doğrudan veya dolaylı olarak sağladığı faydalardan ve sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan bilinçli ve planlı etkinliklerden oluşur (Avidov-Ungar, 2016). Öğretmenlerin dördü de yaşadıkları eğitim sürecinin, eleştirel düşünmeye yönelik bilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler bireysel olarak eksikliklerinin farkına vardıklarını, bu süreç sonunda eleştirel düşünme ve öğretim faaliyetlerini düzenleme konusunda bilinçlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, eğitim boyunca katıldıkları makale okuma, tartışma, argümantasyon uygulamaları ve soru yazma faaliyetlerinin her birinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler meslektaşları ile böyle bir ortamda bulunmanın, fikirleri paylaşmalarının ve değerlendirmelerinin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler katıldıkları bu eğitimin öğretmenler, öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretmenlere verilmesi gerektiğini de açıklamışlardır. Bu düşüncelerinin sebeplerini ise; öğretmenlerde farkındalık yaratmak, öğretim kalitelerini artırmak ve bunun sınıftaki yansımalarını görmek, soru sorma konusunda bilinçlenmek ve kendileri geliştirmeleri çerçevesinde açıklamışlardır.

Öğretmenlerin pedagojilerinin üst düzey düşünme becerileri konularında desteklenmesi önemli olacaktır. 21. yüzyıl bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve ustaca eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere benzer eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Özellikle bu becerileri pedagojik faaliyetlerle birleştiren eğitimlerin etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca daha büyük ölçekte katılımcılara benzer eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Ab Kadir, M. (2017). What teacher knowledge matters in effectively developing critical thinkers in the 21st century curriculum? *Thinking Skills and Creativity*, 23, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.011>.
- Avidov-Ungar, O. (2016). Model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>.
- Beyer, B. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49(4), 270-276.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Christensen, L., Johnson, R., & Turner, L. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. China: Palgrave MacMillan.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches (Fourth Edition)*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Feltins, A., & Che, X. (2012). Being a critical thinker: Critical thinking skills and practice in urbanism. *Research and Design Methodology for Urbanism*, 37-44.
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Lin, Y. (2018). *Developing critical thinking in EFL classes: An infusion approach*. Springer.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology (Fourth Edition)*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press.
- OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Scriven, M., & Paul, R. (2007, Şubat 18). *Defining critical thinking*. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> adresinden alındı.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40, 185-200. <https://doi.org/10.1023/A:1018734630124>.
- WEF. (2018). *The future of jobs report*. Switzerland: World Economic Forum.
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.167>.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The cognitive processes and strategies that individuals need in the 21st century have been defined as critical thinking, problem-solving, analysis, reasoning/discussion, interpretation, decision-making and applicable learning (National Research Council [NRC], 2012). Critical thinking is important for the future of students as it prepares them to deal with the multitude of challenges that may arise in their lives, careers, and areas of personal responsibility (Tsui, 1999). In addition, the fact that individuals are able to access new information by using their own reasoning skills, and can thus become active learners rather than being passive recipients of information is a marker of critical thinking. It is important to include critical thinking in learning objectives and to encourage it in learning environments because of its benefits to individuals in academic and social life. With regard to science lessons in particular, critical thinking helps to access and develop correct forms of knowledge and to learn concepts. Given the necessity of critical thinking in education, it is of great importance that teachers become aware of it and see it as a learning goal. It is thus necessary to develop teachers' knowledge in this area. Within the scope of this study, the aim was to determine the thoughts of science teachers who participated in a professional development program based on critical thinking about this process. For this purpose, the problem questions that guides the research were as follows:

1. How do science teachers who participated in a professional development program based on critical thinking define critical thinking?
2. What were the science teachers' experiences of the professional development process they participated in?

2. METHOD

This study was carried out using a phenomenological design, one of the qualitative research methods. This research pattern involves the process of understanding a phenomenon that includes a single concept or idea through the analysis of a group of individuals who have experienced this phenomenon (Creswell & Poth, 2018, s.124). In this regard, within the scope of the research, the thoughts and experiences of science teachers who participated in a professional development program based on critical thinking were examined. The literature emphasizes that the purposive sampling method, a form of non-probability sampling, should be used in qualitative research (Christensen, Johnson & Turner, 2014). The logic for the use of purposive sampling is to gain access to information-rich situations in order to investigate a situation in depth (Patton, 2002). This study, which was carried out within this framework, used the purposive sampling method was used to access the teachers. The study was conducted with four science teachers working in different schools in the spring semester of the 2019-2020 academic year and the fall semester of the 2020-2021 academic year. After the determination of the participants, a professional development training program was prepared for the teachers. This program aimed to develop the thoughts of science teachers about critical thinking in general. The framework of the program was a training period of eight weeks and 24 course hours, which was provided to the teachers who participated in the study. The program was structured using various activities, such as reading articles, argumentation activities, and preparing questions suitable for different cognitive levels. Semi-structured interview questions were used as the data collection tool in the research. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method from an inductive point of view. Inductive thematic analysis is an analytical process in which data collected specifically for research are read several times, themes and codes are created based on the data, and different themes are not taken into account (Braun ve Clarke, 2006).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The teachers mostly defined critical thinking within the framework of the codes of questioning, seeking/using evidence and using knowledge or applying it to different situations. All four teachers stated that questioning and seeking out/using evidence were the characteristics of a critical thinker. At the same time, they emphasized that an individual who thinks critically has a skeptical personality. All four teachers stated that they were satisfied with their participation in the training process. In addition, they stated that education is a beneficial process, helps individual develop their awareness, and is important in terms of ensuring interaction with colleagues. Awareness of the teaching process, gaining a different perspective and raising consciousness about critical thinking were the benefits emphasized most by the teachers. All four of the teachers stated that they had had difficulties in the question preparation activities they had participated in during the educational process. They also stated that the process was sufficient. However, they expressed the view that the activities could also be carried out in different units or subject areas (e.g. chemistry, biology) and that exam questions could be evaluated in terms of critical thinking.

Critical thinking may also be known as deep thinking, careful thinking, active thinking; it involves being open to self-criticism and being able to think in a controlled way, which includes mental processes such as reasoning, analysis and evaluation (Kestel ve Şahin, 2018). This definition places the focus on the mental activities involved in the critical thinking process. When the teachers definitions are examined, it is seen that they often drew attention to these activities. It can be said that thinking, questioning, interpreting a situation, reviewing ideas and reasoning were the mental activities that teachers most often specified in their definitions. Feltins and Che (2012), who stated that critical thinkers are able to distinguish reality from ideas, emphasized that critical thinkers differ from other individuals in that they more often place an emphasis on evidence and drawing conclusions based on facts. It has also been stated that dealing with uncertainty and doubt is a fundamental part of critical thinking (Cottrell, 2005). The explanations of the teachers that a critical thinker questions, seeks evidence and is skeptical are similar to the definitions found in the literature. Professional development involves increasing teachers' understanding of teaching and learning processes and facilitating their understanding of their students (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). All four of the teachers stated that the educational process they experienced had improved their knowledge about critical thinking. In addition, the teachers stated that they had become aware of their individual deficiencies, and that, at the end of this process, they had a better knowledge of how to plan critical thinking and teaching activities.

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: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.10.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 3/54

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2022, 22(3), 1138 – 1162. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1118327>



İz Bırakan Bir Eğitim Kurumu: Bolu Kız Öğretmen Okulu (1952-1975)*

An Educational Institution that Leaves a Mark: Bolu Girls' Teachers' School (1952-1975)

Derya Kaya¹ Fahri Kılıç²

Geliş Tarihi (Received): 18.05.2022 Kabul Tarihi (Accepted): 07.07.2022 Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Ülkelerin eğitim sistemlerini yenileştirme ve geliştirme çalışmaları arasında öğretmen yetiştirme önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmamızda genel olarak öğretmen yetiştiren kurumlardan olan Bolu Kızılçullu Kız Köy Enstitüsü, Bolu Kız Köy Enstitüsü ve devamındaki Bolu Kız İlköğretmen Okulu incelenmiştir. Okulun tarihçesine bakıldığında geçmişinin İzmir Kızılçullu 'ya dayandığı görülmektedir. Kızılçullu Kız Köy Enstitüsünün öğretmen ve öğrencileriyle, Bolu'daki Orman Okulu binalarına nakledilmesi üzerine Bolu Kızılçullu Kız Köy Enstitüsü 1952 yılında eğitim öğretim faaliyetine başlamıştır. 1954 yılında Köy Enstitüleri ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Okulun adı "Bolu Kız Öğretmen Okulu" olmuştur, 1975 yılına kadar birçok öğretmen yetiştiren okul bu tarihten itibaren liseye dönüştürülmüştür. Okul 1980 yılında, 12 Eylül döneminde kapatılmış; 1981 yılında okulun binaları, Bolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesine devredilmiştir. Çalışmamızın amacı: Bolu Kız Öğretmen Okulunun işleyişini gün ışığına çıkarmak ve eğitime verdiği hizmetleri ortaya koymaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayanan doküman incelemesi ve arşiv incelemesine yönelik bir çalışmanın ürünüdür. Araştırmada okulun kuruluşu, öğretmen, öğrenci seçimi, eğitim öğretimi ile ilgili bilgiler; okullardan kalan belgeler, döneme ışık tutan gazeteler, bilimsel eserler incelenmiştir. Bu okulun öğrencileri uygulamalı eğitim görmüş, en az bir enstrüman çalarak dikiş-nakış yapmışlar; üstelik tarım yaparak üretime katkıda bulunmuşlardır. Köy ve şehir stajı yaparak her yere uyum sağlayabilmişlerdir. Bolu Kız Öğretmen Okulu; teşkilat yapısı, idareci ve eğitici kadrosu ile birbirinden önemli faaliyetleri devam ettiği süre boyunca ülkeye çok sayıda değerli kadın öğretmen yetiştirmiştir. Bu okul, öğretmen yetiştirme konusunda her yönüyle her zaman örnek teşkil etmiş mükemmel bir kurum olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Bolu Kız Köy Enstitüsü, Bolu Kız İlköğretmen Okulu

&

Abstract: Teacher training is an important part of renewing and improving the countries' education systems. Bolu Kızılçullu Girls Village Institute, Bolu Girls Village Institute, and the Bolu Girls' Primary School were examined. When we look at the history of the school, it is seen that its history is based on İzmir Kızılçullu. Bolu Kızılçullu Girls Village Institute started its educational activities in 1952 after being transferred to the Forest School buildings in Bolu with the teachers and students of the Kızılçullu girl village institute. In 1954, the Village Institutes were converted into primary schools. The school was called "Bolu Girls Teacher School". The school was closed 1980, on September 12; In 1981, the school's buildings were transferred to Bolu Vocational High School of Hospitality and Tourism. Our study aims to unearth the functioning of the Bolu Girls Teacher School and reveal the services it provides to education. This research is the product of a study for document review and archival review based on the qualitative research method. The study examined information about the establishment of the school, teachers, student selection, education; documents from schools, newspapers that shed light on the period, and scientific works. The students at this school were trained in the practice, playing at least one instrument, and sewing and embroidering; they also contributed to the production by farming. They were able to adapt everywhere by doing village and city internships. Bolu Girls Teacher School has trained many valuable female teachers in the country during its significant activities with its organization structure, administrator, and educational staff. This school has always been an excellent institution that has set an example in all aspects of teacher training.

Key Words: Teacher Training, Bolu Girls' Village Institute, Bolu Girls' Primary School

Atıf/Cite as: Kaya, D., & Kılıç, F. (2022). İz Bırakan Bir Eğitim Kurumu: Bolu Kız Öğretmen Okulu (1952-1975). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1138-1162. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-534036>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, "Bolu Kız Öğretmen Okulu (1952-1975)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Derya Kaya, derya06kkaya@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8172-5411>

² Doç. Dr. Fahri Kılıç, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, kilic_f@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

1. GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde kız öğretmen okulları ilk defa Tanzimat Döneminin sonlarına doğru açılmaya başlanmıştır. Kız Rüştîyeleri ve Sibyan okulları için kız öğretmen yetiştirmek amacıyla 1870 yılında Darülmualimat adıyla ilk defa İstanbul'da eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. (Koçer, 1987) II. Meşrutiyet Döneminde Anadolu'da da kız öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Vilayetlerde bulunan kız ibtidai okulları için öğretmen yetiştirmek amacıyla 1913 yılında açılmaya başlanan Darülmualimat-ı İbtidaiyeler hızla ülke genelinde yayılmıştır. Cumhuriyet Döneminde ise 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren Darülmualimat olan kız öğretmen okullarının adı "Kız Muallim Mektebi" olarak değiştirilmiştir. (Kılınç & K. Kurt, 2019). Bu dönemde Anadolu'nun birçok kentinde açılan kız muallim mekteplerinden birisi de Bolu'da açılmıştır. Bolu'da da bir Kız Muallim Mektebi Hisartepesi olarak bilinen yerde 1928 yılında eğitim öğretim faaliyetine başlamıştır. Bolu Kız Muallim Mektebi ancak dört yıl eğitim öğretim faaliyeti yürüttükten sonra kapatılmıştır. (Özdemir, 2019)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında taşraya öğretmen yetiştirmek için yabancı uzmanların da önerisiyle 1926 yılından itibaren Muallim Mektepleri adıyla ülke genelinde okullar açılmaya başlanmıştır. Ancak bu okullardan beklenen sonuçlar elde edilememiş ve 1933 yılında kapatılmıştır. Ardından da 1935 yılından itibaren eğitim süresi 6 yıl olan Öğretmen Okulları adıyla yeni okullar açılmaya başlanmıştır. (Öztürk, 1996) Bu öğretmen okullarının yanı sıra köye olan öğretmen ihtiyacını karşılamak için Saffet Arıkan'ın Millî Eğitim Bakanlığı döneminde eğitim kursları açılmıştır. Atatürk'ün önerisi ile nüfusu 150-400 arasındaki küçük köyler için; askerliklerini yapmış, okuma yazma bilenler, altı aylık bir kurstan geçirilerek 1936 yılında "eğitmen" olarak atanmaya başlamışlardır. Uygulamanın başarılı olması üzerine, 1937 yılında yeni "Köy Öğretmen Okulları" açılmıştır. Bu okulların daha kapsamlı bir eğitim öğretim programı ile taşranın öğretmen ihtiyacını karşılamak için Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel döneminde, 1940 yılında, bir Köy Enstitüleri kanunu çıkarılmıştır. Bu yasa ile Köy Enstitüleri açılmaya başlanmış ve Köy Öğretmen Okulları bu enstitülere bağlanmıştır. (Kazan, 2009)

Köy Enstitüleri Yasası'nın kabulü ile açılan okullardan birisi de İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü olmuştur. İzmir'de 1937 yılına kadar hizmet vermiş olan eski Amerikan Koleji binasında açılan Kızılçullu Köy Enstitüsü, 1937-1952 yılları arasında 15 yıl boyunca Köy Enstitüleri deneyiminin ve eğitim sisteminin önemli bir işlevini yerine getirmiştir. (Bozdağ, 2019) Demokrat Parti iktidarı ile, Köy enstitüleri kapatılarak öğretmen okullarına dönüştürülmeye başlanmıştır. Kızılçullu Köy Enstitüsü de 1952 yılında kapatılarak binaları NATO'ya öğrencileri de Beşikdüzü Kız Köy Enstitüsü ile Bolu Kız Köy Enstitüsüne aktarılmıştır. (Tinal&Bozdağ, 2017)

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı: Türkiye'de öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışan bir eğitim kurumu olan Bolu Kız Öğretmen okulunun tarihi gelişimini, bu okulun işleyişini gün ışığına çıkarmak ve eğitime verdiği hizmetleri ortaya koymaktır. Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumları, kız öğretmen okullarıyla karşılaştırarak günümüze ışık tutmaya çalışmaktır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Öğretmen okullarının her bakımdan donanımlı öğretmen yetiştirmek gibi önemli bir görevi ve hizmeti vardır. Bu önemini gün yüzüne çıkarmak için Bolu Kız Öğretmen Okulu araştırmaya alınıp üzerinde durulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

İz Bırakan Bir Eğitim Kurumu: Bolu Kız Öğretmen Okulu (1952-1975) adlı bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel

veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve durumların doğal ortamda gerçek ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir araştırma yöntemidir. (Yıldırım & Şimşek, 2003)

2.2 Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi yazılı materyallerin içeriğini analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir. (Kıral, 2020) Çalışmamızda Ankara Millî Kütüphanede yer alan Bolu Gazeteleri, Hayat Spor dergisi; Bolu Halk kütüphanesindeki il yıllıkları, Bolu Kız Öğretmen Okulunun çıkardığı İz gazeteleri incelenmiştir. Ayrıca Bolu Kız Öğretmen Okulunun günümüzdeki hali olan Bolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi'nde araştırma yapılmış ve okulun depolarında bulunan Cumhuriyet döneminin ilk eğitim ders araç gereçleri tespit edilmiştir. Bolu Kız Öğretmen Okulu kapatıldıktan sonra arşivinin devredildiği Bolu Sosyal Bilimler Lisesinin arşiv kayıtları incelenmiştir.

2.3 Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen bulgular okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulur. (Yıldırım & Şimşek, 2003)

İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve objektif sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. (Koçak & Arun, 2006)

3. BULGULAR

3.1 Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1952-1975)

3.1.1 Okulun Tarihiçesi ve Fiziki Yapısı

Okulun tarihçesine bakıldığında geçmişinin İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü'ne dayandığı görülmektedir. Avrupa müttefik kuvvetleri karargâhı için NATO emrine tahsis edilen İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsünün, Bolu'daki Orman Okulu binalarına nakledilmesine karar verilmiştir. Bolu Orman Mektebi de Kızılçullu Köy Enstitüsünün Bolu'ya taşınması kararı üzerine Düzce'ye nakledilmiştir. Orman okulunun bütün eşyaları Düzce'ye taşınmış; bütün memurlarının tayinleride Düzce'ye yapılmıştır. (Özdemir Tiryaki, 2019)

Kızılçullu'dan Bolu'ya nakledilen ve Bolu Kız Köy Enstitüsü adını alan okul, öğretmen ve öğrencilerinin Bolu'ya gelmeleri üzerine 20.10.1952 tarihinde eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. (Bolu Gazetesi, 1952)

Okulun Bolu'ya taşınmasının ardından okulun fiziki yapısının iyileştirilmesi, ihtiyaca göre yeni eklentiler, tamiratlar yapılması gerekmiş; ekonomik koşullar ve bürokrasinin ağır ilerlemesi gibi zorluklarla karşılaşmıştır. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığından elde edilen yazışmalar incelendiğinde Bolu Kız Öğretmen Okulu özel dershaneleri inşaatı işi 29/2/1954 tarihinde tamamlanmak kaydı ile 18/7/1953 tarihinde müteahhit Ahmet Hatı'ya ihale edilmiştir. 1953 yılı içinde kışın erken başlaması, iş programının zamanında verilmemesi gibi bazı sebepler yüzünden inşaatı devam imkânı olmamıştır. Ayrıca müteahhidin Karabük fabrikalarından ihtiyacı olan demirin tahsis edilememekte olması, piyasadan normal rayiçle demir temininin imkânsız hale gelmesi ve serbest piyasadan demir teminine ise sözleşme fiyatlarının müsait olmaması sebebiyle demir temin edilemediği, bu itibarla inşaatı devam imkânı mümkün olmadığından bahsedilmiştir. Söz konusu iş sözleşmesi 1953 yılında imzalanmış olup yapılacak işin 1954 yılında tamamlanması gerekmekte ise de belgelerden anlaşıldığına göre inşaat süresinde tamamlanamamış, yazışmalar 1958 yılına kadar sürmüş, bürokrasi çok ağır işlemiştir. (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Bolu Kız Öğretmen Okulu hk. 273-31-12)

Bolu Kız Köy Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığının 1953 yılında aldığı bir kararla ilköğretmen okullarının programlarıyla birleştirilmiştir. 1954 yılında çıkartılan 6234 sayılı kanun ile de köy enstitüleri tamamen ilköğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Öğrenim süresi 6 yıla çıkmıştır. Okulun adı "Bolu Kız

Öğretmen Okulu" olmuştur. Bolu Kız İlköğretmen Okulu, daha sonra Bolu Kız Öğretmen Lisesine dönüşmüştür. 1976 yılından sonra mezun olanlar ise lise dengi kabul edilmişlerdir. 1981 yılında okulun binaları, Bolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesine devredilmiştir. (1967 Bolu İl Yıllığı,1968) (Tunçkol, 201)

3.1.2 Öğretmen

1952 yılında Kızılçullu Köy Enstitüsünün kapanıp öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Bolu'ya gelmesi ile Bolu Kız Köy Enstitüsünün tarihi başlamıştır.1954 yılında köy enstitülerinin kapatılması ile Bolu Kız Köy Enstitüsü, Bolu Kız İlköğretmen Okuluna dönüşmüştür. Bolu Kız İlköğretmen Okulu, 1975 tarihinden itibaren ise lise olarak eğitim vermiştir. 1952 yılından ilköğretmen okullarının kapandığı 1975 yılına kadar, arşivdeki İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defterinde yer alan bilgiye göre öğretmen sayısının yıllar geçtikçe artış gösterdiği ve toplamda 162 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 1.

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapmış Öğretmenler (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975)

İsim	Branşı	Görev Yaptığı Yıllar
Ayşe Naciye Turhan	Türkçe	1946-1954
Reşat Turhan	Türkçe	1947-1953
Ahter Kansu	Türkçe	1953-1958
Neriman Süslüoğlu	Türkçe	1953-1958
Yakup Gençoğlu	Türkçe	1974-1975
Hayrettin Yücel Sarıkartal	Edebiyat	1958-1963
Sabriye Aladağ	Edebiyat	1959-1962
Şeref Sunar	Edebiyat	1961-1961
İ. İhsan Aydoğdu	Edebiyat	1961-1969
M. Aykut Demirel	Edebiyat	1964-1966
Ahmet Anıl	Edebiyat	1964-1975
Fatma Gülşen Erikel	Edebiyat	1965-1966
Hatice Leyla Erten	Edebiyat	1966-1975
Yaşar Arıkan	Edebiyat	1966-1975
Ali Şenol	Edebiyat	1967-1971
Birsen Aydınbaş	Edebiyat	1968-1973
Ayşen Dikici	Edebiyat	1970-1975
Mübeccel Subaşı	Edebiyat	1971-1973
Nurettin Ziya Bakırcıoğlu	Edebiyat	1973-1973
Müjgan Konuşur	Meslek Dersleri	1950-1957
Kemal Akgün	Meslek Dersleri	1952-1962
Hasan Keskin	Meslek Dersleri	1954-1968
Zekiye Türkmen	Meslek Dersleri	1956-1959
Yadigâr Kılıççı	Meslek Dersleri	1958-1959
Sabiha Ay	Meslek Dersleri	1959-1963
Sevgi Güler Alpkaya	Meslek Dersleri	1960-1965
Cemalettin Yelbaşı	Meslek Dersleri	1961-1965
Müşerref Mercan	Meslek Dersleri	1962-1966
Selma Gönül Çakan	Meslek Dersleri	1963-1974
Ercan Bayraktar	Meslek Dersleri	1965-1973
Huriye Filiz Altan	Meslek Dersleri	1968-1969
Muhsin Yıkılmaz	Meslek Dersleri	1969-1971
Saliha Aktan	Meslek Dersleri	1970-1975
Yalçın Çakan	Meslek Dersleri	1971-1974
Celalettin Torun	Meslek Dersleri	1974-1975
Nazife Pembecioğlu	Meslek Dersleri	1974-1975

Tablo 1. Devamı

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapmış Öğretmenler (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975)

İsim	Branşı	Görev Yaptığı Yıllar
Necati Fitöz	Meslek Dersleri	1974-1976
Hatice Ketin	Tarih-Coğrafya	1950-1959
Nermin Yalçın	Coğrafya	1951-1955
Hayriye A. Alanur	Tarih-Coğrafya	1953-1961
Şükriye Ataç	Tarih-Coğrafya	1954-1956
Hafize Akalın	Coğrafya	1958-1967
Perizat Kerman	Tarih	1960-1968
Nurten Özgen	Coğrafya	1963-1964
Mehmet Ali Şahin	Coğrafya	1967-1971
Rüknü Özkök	Tarih	1968-1969
Mükerrem Kesmen	Tarih	1969-1973
Güngör Aktürk	Coğrafya	1971-1975
Veli Türkmen	Tarih	1974-1975
Şaban Güler	Matematik	1946-1975
Hasan Gökalp	Matematik	1947-1954
Bedri Konuşur	Matematik	1948-1955
Ahmet Öner Türk	Matematik	1949-1956
Hasan Ataç	Matematik	1952-1953
Cumhuriyet Yetkin	Tabiiye (Fen)	1951-1953
Hasan Ataç	Matematik	1952-1953
M. Fehmi Özgen	Tabiiye (Fen)	1953-1963
Nebahat Karadeniz	Tabiiye (Fen)	1953-1973
Müşerref Başarır	Matematik	1955-1957
Nimet Beyköylü	Tabiiye (Fen)	1957-1975
Osman Turgut	Matematik	1958-1963
Nimet Enünlü	Matematik	1958-1966
Semahat Mançuhan	Tabiiye (Fen)	1961-1970
Mustafa Altınöz	Fen	1962-1970
Şefika Büyükakfer	Matematik	1966-1969
Nesrin Avcı	Fen	1967-1974
Nuray Şafak	Matematik	1968-1970
Hasan Gürten	Fen	1968-1973
Durali Sarı	Fen	1969-1975
Hamdi Mutluer	Fen	1970-1975
Mediha Demirler	Fen	1970-1970
Celal Dikici	Fen	1970-1975
Nebahat Seyhan	Fen	1971-1972
Solmaz Yıldırım	Astronomi	1971-1973
Mehmet Şahin	Tabiiye (Fen)	1971-1974
Zühal Tekkol	Matematik	1971-1975
Engin Erhan	Tabiiye (Fen)	1973-1976
Yüksel Zengin	Tabiiye (Fen)	1974-1975
Mefharet Kayacan	Matematik	1974-1975
Hayriye Aykan	Sağlık Bilgisi	1951-1958
Zübeyde Akgün	Fizik-Kimya	1952-1953
Perihan Altınok	Matematik/Kimya	1952-1953
Hasan Öger	Fizik/Kimya	1962-1966
Kıymet Şahin	Kimya	1967-1971

Tablo 1. Devamı

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapmış Öğretmenler (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975)

İsim	Branşı	Görev Yaptığı Yıllar
Yunus Yıldırım	Fizik/Kimya	1971-1973
Mustafa Yalçın	Fizik/Kimya	1973-1975
Adnan Erdir	Müzik	1952-1953
Zuhriye Boytorun	Müzik	1953-1954
Leyla Deliorman	Müzik	1953-1959
Sabahat Öztürk	Müzik	1959-1963
Refik Ünal	Müzik	1963-1963
Şefika Tanju Gürer	Müzik	1963-1970
Zatiye Genç	Müzik	1966-1975
Şenel Genç	Müzik	1966-1975
Gülşen Doğan	Müzik	1970-1973
Selma Danışman	Resim	1952-1953
Osman Zeki Oral	Resim	1952-1958
İşvezar Özer	Resim-İş	1953-1967
Süheyla Çağın	Resim	1954-1955
Mehmet Yücetürk	Resim	1960-1967
Sezin Özet	Resim-İş	1965-1973
Deniz Karakaya	Resim-İş	1967-1970
Aysel Günay	Resim-İş	1967-1972
Yücel Baysal	Resim-İş	1968-1969
Emine Mutluer	Resim-İş	1971-1975
Bedriye Sağıroğlu	Resim-İş	1971-1972
Mehmet Özet	Resim-İş	1972-1972
Nadire Arıöz	Resim-İş	1972-1974
Ekrem Dümelli	Resim-İş	1973-1975
Salih Tekkol	Resim-İş	1973-1975
İ. Hakkı Demirtaş	Resim-İş	1974-1975
Fusun Talun	Beden Eğitimi	1953-1960
Şüeda Özgen	Beden Eğitimi	1953-1963
Gülşen Garipoğlu	Beden Eğitimi	1961-1975
Nüket Baytan	Beden Eğitimi	1966-1966
Ekrem Günay	Beden Eğitimi	1967-1972
Hikmet Manaz	Beden Eğitimi	1967-1975
Turgut Nihat Özturan	Beden Eğitimi	1973-1975
Semaittin Arıkan	Beden Eğitimi	1973-1975
Orhan Süerdem	Milli Savunma	1952-1955
Abdülbaki Cebeci	Milli Savunma	1955-1956
Ali Haydar Özemin	Milli Savunma	1956-1957
Hakkı Güran	Milli Savunma	1957-1958
Murat Doğan	Milli Savunma	1957-1958
İslam Kutlay	Milli Savunma	1959-1960
Recai Sipahi	Milli Savunma	1960-1961
Mustafa Ünsal	Milli Savunma	1960-?
Necibe Metin	Ev İdaresi	1948-1953

Tablo 1. Devamı

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapmış Öğretmenler (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975)

İsim	Branşı	Görev Yaptığı Yıllar
Sevim Özdemiralp	Ev-İş	1966-1976
Mustafa Şükrü Şölen	Tarım	1947-1955
Muzaffer Kutluay	Tarım	1947-1967
Halil Çizmecioğlu	Tarım	1948-1954
Tomris Baykan Onat	Tarım	1953-1954
Adnan Naci Nurtan	Tarım	1955-1957
M. E. Erdoğan Onur	Tarım	1963-1963
Şerafettin İkizoğlu	Tarım	1964-1975
Yücel Akar	Tarım	1970-1976
Aynifer Bayraktar	İngilizce	1969-1972
Sibel Toktamış	İngilizce	1970-1971
Fevziye Okuturlar	İngilizce	1971-1973
Sadriye Sezer	İngilizce	1972-1975
Feriha Peker	İngilizce	1974-1975
Servet Tunçoğlu	Fransızca	1954-1955
Uğur Güven	Fransızca	1974-1975
Fadime Özkan	Almanca	1971-1974
Türkan Argın	Almanca	1974-1974
Feryal Yalçınduran	Almanca	1974-1975
İsmet Gökçalp	Uygulama	1947-1954
Şendoğan Toker	Sosyal Bilgiler	1959-1975
Nevin Tuna Eser	Sosyal Bilgiler	1971-1975
Mustafa Barut	Sosyal Bilgiler	1973-1976
Hediye M. Tabu	Biçki-Dikiş	1950-1954
Cahide Altuntaş	Biçki-Dikiş	1950-1955
Mehmet Gürsel	Dokumacılık	1950-1961
Hikmet Uraz	Biçki- Dikiş	1950-1975
Huriye Atay	Biçki-Dikiş	1951-1953
Muzaffer Özçağlar	Ev İşleri	1955-1961
Rahmiye Dilaver	Ev İşleri	1961-1970
Mehmet İrfan Dilaver	İş Dersleri	1961-1970
Ülkem Dikmen	Ev- İş	1966-1968
Remziye Kalaycıoğlu	Din Bilgisi	1953-1962
Mustafa Baştürk	Din Bilgisi	1966-1971
Ömer Şener	Din Bilgisi	1971-1975

Okulun yaklaşık çeyrek asırlık eğitim öğretim hayatı boyunca bazı öğretmenleri önemli izler bırakmıştır. Bu öğretmenler sayesinde bölgenin ilk defa bitki örtüsünü ihtiva eden bir herbaryum oluşturulmuş, voleybolda dünya şampiyonluğu elde edilmiş, düzenli olarak bir duvar gazetesi çıkartılmış, okulun öğretmenlerinin bir kısmı şehir de kurulan Eğitim Fakültesinin kurucu hocaları olmuşlardır.

Okulun tarihinde iz bırakmış **Muhittin Fehmi Özgen**, okulun ilk kurucu öğretmenlerindendir. Bolu'da göreve atandığı 31.12.1952 yılından itibaren öğrencileri ile birlikte arazi incelemeleri yapmış, topladığı böcek, kayaç, bitki fosil vb. örneklerinden oluşan bir herbaryum meydana getirmeyi başarmıştır. Bu örnekleri öğrencilerinin eğitim çalışmalarında etkin olarak kullanmıştır. Muhittin Bey öğrencileriyle birlikte yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği Bolu ve çevresine ait bu örnekleri dünyaca ünlü herbaryum merkezi Edinburg'a göndererek sergilenmesini sağlamıştır. Döneme ait uygulamalı eğitim

araçlarının en iyi örneklerinden birisi olan Bolu'nun kayaç fosil ve bitki yapısını ihtiva eden bu ilk herbaryumun elde kalabilen örnekleri günümüzde Abant İzzet Baysal Üniversitesinde muhafaza edilmektedir. (Tunçkol, 2011)

Okulun iz bırakan öğretmenlerinden bir diğeri de **Mehmet Yüçetürk'tür**. Güzel Sanatlar Akademisi Yüksek Resim Bölümü mezunu olan Yüçetürk, 1960 yılında Bolu Kız İlköğretmen Okuluna atanmıştır. Mehmet bey (BİÖMSD, 1946-1975 s.99) Türkiye'nin sayılı ressamı arasında yer almıştır. Günümüzde TBMM'de tabloları sergilenmekte olan Mehmet Yüçetürk'ün ismi Bolu'da yer alan sanat merkezine verilerek yaşatılmaya devam edilmektedir.

Bolu Kız Öğretmen Okulunun iz bırakan öğretmenlerinden **Nazife Pembecioğlu**, 1974 yılında Bolu Kız İlköğretmen Okuluna Meslek Dersleri öğretmeni olarak görev yapmıştır. Nazife Hanım (BİÖMSD, 1946-1975 s.55) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulduktan sonra da eğitimciliğe devam etmiş, üniversitede öğretim görevlisi olarak uzun yıllar çalışmıştır.

Bolu Kız Öğretmen Okulu'nun bir diğeri iz bırakan öğretmenlerinden birisi de **Muhsin Yıkılmazdır**. Muhsin bey, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü mezunudur. 1969 yılında Bolu Kız İlköğretmen Okuluna Meslek Dersleri öğretmeni olarak görev yapmıştır. (BİÖMSD, 1946-1975 s.91) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulduktan sonra uzun yıllar üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışmıştır.

Okulun iz bırakmış öğretmenlerinden birisi de **Rüknü Özkök'tür**. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu Tarih Bölümü mezunu olan Özkök, 1968 yılında Tarih öğretmeni olarak atanmıştır. (BİÖMSD, 1946-1975 s.65) Yayınladığı kitaplarla Bolu ve çevresinin Millî Mücadele tarihi hakkında önemli katkılarda bulunmuştur.

Okulun iz bırakan bir diğeri öğretmeni de **Salih Tekkol'dur**. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği bölümü mezunu olan Salih Bey, 1973 yılında Bolu Kız İlköğretmen Okuluna Resim-İş öğretmeni olarak atanmıştır. (BİÖMSD, 1946-1975 s.219) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulduktan sonra uzun yıllar üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışmıştır.

Okulunun iz bırakmış olan bir diğeri öğretmeni de **İsmail Hakkı Demirtaş'tır**. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği bölümü mezunudur. Demirtaş 26.06.1974 tarihinde Bolu Kız İlköğretmen Okuluna atanmıştır. (BİÖMSD, 1946-1975 s.215) 2007-2010 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dekanlık görevinde bulunmuştur.

Tablo 2.

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlara ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975 Kayıtlarına Göre Bu Tablo Çizilmiştir)

BRANŞI	Fakülte	Eğitim Enstitüsü	Yüksek Öğretmen Okulu	Harp Okulu	Kız Enstitüsü	Diğer
Türkçe-Edebiyat	5	12	2			
Meslek Dersleri	2	15	1			
Tarih-Coğrafya	9	1	2			
Matematik-Fen Bilgisi	4	23	2			
Sağlık Bilgisi	1					
Fizik-Kimya	2	2	2			
Müzik		9				
Resim-İş		14				2
Beden Eğitimi		8				
Milli Savunma Dersi				7		1

Tablo 2. Devamı

1952-1975 Yılları Arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlara ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı (Bolu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri 1946-1975 Kayıtlarına Göre Bu Tablo Çizilmiştir)

BRANŞI	Fakülte	Eğitim Enstitüsü	Yüksek Öğretmen Okulu	Harp Okulu	Kız Enstitüsü	Diğer
Çocuk Bakımı ve Ev İdaresi						2
Tarım	2		1			5
İngilizce		5				
Fransızca	1	1				
Almanca		3				
Uygulama Okulu			1			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3				
Biçki-Dikiş-Dokumacılık					4	5
Din Bilgisi	1					2
Toplam	27	96	11	7	4	17

Tablo 2'ye göre,1952-1975 yılları arasında Bolu Kız Köy Enstitüsü ve devamındaki Bolu Kız İlköğretmen Okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenim durumlarında, özellikle Eğitim Enstitüleri döneme damgasını vurmuştur. Fakülteler ve Yüksek Öğretmen Okulları da öğretmenlerin mezun oldukları kurumlar arasında önem arz etmiştir.

3.1.3 Öğrenci

İlköğretmen okullarına, Talim-Terbiye Kurulunun 07.12.1955 tarih ve 15 sayılı kararı ile kabul edilen "Öğretmen Okulları İdare, Disiplin ve İmtihan Yönetmeliği" ne göre öğrenci alınmıştır. Bu yönetmeliğin 102/a maddesine göre yatılı öğrenciler, bakanlıkça tespit edilen bölgelerden alınırdı. Kadrosu müsait olan öğretmen okullarının birinci sınıflarına gündüzlü öğrenci de alınabilirdi. (MEB. Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü, 1975)

Talim Terbiye Kurulunun 24.06.1965 tarih ve 92 no'lu kararı ile kabul edilen ve Tebliğler Dergisinin 19 Temmuz 1965 tarihinde yayımlanan İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliğiyle kayıt-kabul şartlarında bazı değişiklikler yapıldığı görülmüştür. Bu yönetmeliğin 104/3 maddesine göre 6 yıllık ilköğretmen okullarına alınacak öğrencilerin %75'i ortaokulu bulunmayan köy, kasaba, bucak ve ilçelerden; geriye kalan %25'i köy kanunu kapsamına girmeyen yerlerin gençlerinden olacaktır. Hâlbuki 1955 yönetmeliğine göre alınan öğrencilerin tamamı köy halkından olması gerekirdi. (İlköğretmen Okulları İdare ve Yönetmeliği, 1965)

Bolu Kız Öğretmen Okulu 1965 tarihli yönetmeliğe göre; Edirne, Tekirdağ, Kırklareli, İstanbul, Bilecik, Kocaeli, Sakarya, Bolu illerinden belli koşullar içinde parasız yatılı kız öğrenci almıştır. (Keskin,1968) Yatılı öğrencilere günde 4 öğün yemek verilmiş, gündüzlü öğrencilere yemek verilmemiştir.

Yönetmeliğe göre, İlköğretmen okullarına yatılı girmek isteyen adaylar seçme imtihanına tabi tutulmuşlardır. (İlköğretmen Okulları İdare ve Yönetmeliği, 1965) Bunun için iki aşamalı sınav yapılmış, öğrenciler önce yazılı sınava girmiş, bunu kazananlar sözlü sınava alınmışlardır. Sözlü sınavda Türkçe, Matematik, genel kültür ve konuşma kabiliyetleri ölçülmüştür. İlköğretmen okullarında yatılı öğrencilerin kayıt ve kabul muamelesi tamamlandıktan sonra kadro müsaadesi nispetinde gündüzlü öğrenci de alınır. Gündüzlü okumak isteyen adaylar, okulun alacağı miktardan fazla olursa, Türkçe ve matematikten yazılı ve sözlü sınava tabi tutulurlar. (İlköğretmen Okulları İdare ve Yönetmeliği,19.07.1965)

Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen okulu ve Bolu Kız Öğretmen Lisesi kayıtlarının olduğu öğrenci künye defterindeki kayıtlar 1950-1982 yılları arasını kapsamıştır. Öğrenciler yıllara göre değil okul

numaralarına göre yazılmıştır. Bu nedenle 1950-1982 yılları arasındaki kayıtlar yıllara bölünemediğinden Bolu Kız Köy Enstitüsü-Bolu Kız İlköğretmen okulunun dışında Bolu Kız Öğretmen Lisesi'nde okumuş öğrenciler de toplam öğrenci sayısında yer almıştır. Öğrenci künye defterindeki kayıtlara göre 1950-1982 yılları arasında toplam 4830 öğrenci eğitim almıştır. Bunların 4497'si kız, 333'ü erkektir. (Bolu Kız İlköğretmen Okulu Öğrenci Künye Defteri 1950-1982)

3.1.4 Eğitim-Öğretim

Eğitim Programı denince sadece dersler akla gelmemelidir. Eğitim programı okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak da görülebilir. (Demirel,2015)

İlköğretmen Okulları, ders öğretim ve yöntemleri bakımından klasik bir okul görünümünü vermektedir. Uzun yıllar eğitim-öğretim etkinliği içinde ve belli bir çizgide faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Kız ve erkek öğrenciler için uygun görülen alanlarda ayrı dersler vardır. Bunlar toplumdaki iş bölümüne uygun derslerdir. Resim-müzik gibi sanat eğitimine yönelik derslere önem verilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının en azından bir müzik aleti çalması hedeflenmiş ve her öğrenciye bir müzik aletinin kullanımı öğretilmiştir. Ayrıca genel kültür ve meslek derslerine ağırlık verilmiştir. (Sağlam, 2007)

Bolu Kız İlköğretmen okulu; katıldığı bütün sosyal etkinliklerde takdir toplamış, bayram törenleri, gösterileri, tempolu yürüyüşleri ve münazaralarıyla dikkat çekmiştir. Fen dersleri laboratuvar da işlenerek uygulamalı eğitim ön plana çıkmış ve bilgileri kalıcı hale getirmek hedeflenmiştir. Sıcak yastık sistemi ile fide yetiştirilmiş tavuk ve civcivlerin bakımını, kümeslerin temizliğini öğrenciler yapmıştır. Biçki- dikiş ve ev idaresi derslerine önem verilmiş hatta öğrenciler spor giysilerini kendileri dikmişlerdir. Ev idaresi derslerinde; kurabiye, muhallebi, börek, turşu yapmayı ve sofrayı düzenini öğrenmişlerdir. (Yılmaz, 2022)

1954-1955 yılında Bolu Kız İlköğretmen Okulu, Bolu Kız Köy Enstitüsünün devamı olarak aynı binada eğitim-öğretime başlamıştır. Bu nedenle o zamanki eğitim programı, Millî Eğitim Vekilliği Talim Terbiye Kurulunun 30 Nisan 1953 tarih ve 183 no'lu kararıyla kabul ettiği programdır. Bu program dahilinde Bolu Kız İlköğretmen okuluna ait ders tabloları verilmiştir. Bu tablolar oluşturulurken sınıf geçme defterleri incelenmiş ve adı geçen dersler 30 Nisan 1953 tarih ve 183 no'lu karar ile karşılaştırılmıştır. Defter ile program arasında çok farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.

Bolu Kız İlköğretmen Okulu'nda 1954-1970 Yılları Arasında Uygulanan Ders Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1968-1969 Sınıf Geçme Defterleri)

DERSLER		
1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF
Psikolojiye Giriş	Edebiyat	Teşkilat ve İdare
Edebiyat	Kompozisyon	Eğitim Psikolojisi
Kompozisyon	Tarih	Öğretim Metodu
Tarih	Coğrafya	Eğitim Sosyolojisi
Coğrafya	Fizik	Çocuk Edebiyatı
Fizik	Biyoloji	Kompozisyon
Kimya	Cebir	Tarih
Cebir	Geometri	Coğrafya
Geometri	Beden Eğitimi	Sağlık Bilgisi
Beden Eğitimi	Resim-Yazı	Biyoloji
Resim-Yazı	İş (Biçki-Dikiş)	Beden Eğitimi
İş (Biçki-Dikiş)	Müzik	Resim-Yazı
Müzik	Askerlik (M. Savunma)	İş
Ev İş	Din Bilgisi	Müzik
Askerlik (M. Savunma)	Tarım	Ev İş

Tablo 3. Devamı

Bolu Kız İlköğretmen Okulu'nda 1954-1970 Yılları Arasında Uygulanan Ders Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1968-1969 Sınıf Geçme Defterleri)

DERSLER		
1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF
Din Bilgisi		Milli Güvenlik
Tarım		Tarım

İlköğretmen okulları 1969/70 öğretim yılına kadar ilkokul üzerine 6 ve ortaokul üzerine 3 yıllık eğitim verirken Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nün 17 Aralık 1969 gün ve 320.2/212-19516 sayılı yazısı, Bakanlık Makamınının 17.12.1969 gün ve 19517 sayılı oluru ve Talim Terbiye Kurulu'nun 18 Mart 1970 tarih ve 44 sayılı kararı ile, ilköğretmen okullarına ilkokul üzerine 7 yıllık, ortaokul üzerine 4 yıllık öğretim girmiştir. Bu uygulama 1974 -1975 öğretim yılı Bolu Kız Öğretmen Lisesine kadar sürmüştür. İlköğretmen okullarında 3 yıllık dönemde bütün sınıf ve şubelerde aynı program uygulanırken, 4 yıllık dönemde fen ve edebiyat şubeleri birbirinden farklı programlar uygulamıştır. (Arslanoğlu, 1998)

Tablo 4.

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 1. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 1. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	DERS SAATLERİ
Kompozisyon	2
Edebiyat	3
Tarih	2
Coğrafya	2
Modern Fen Bilgisi	9
Modern Matematik	5
İngilizce	5
Milli Güvenlik	1
Din Bilgisi	1
Beden Eğitimi	1
Müzik	1
Resim-Yazı	2
Toplam	34

Tablo 5.

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 2. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 2. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	DERS SAATLERİ
Psikoloji	2
Eğitim Psikolojisi	3
Edebiyat	2
Kompozisyon	1
Tarih	1
Coğrafya	1
Din Bilgisi	1
Modern Matematik	3
Modern Fen Bilgisi	4
İngilizce	3
Milli Güvenlik	1
Beden Eğitimi	2
Müzik	2

Tablo 5. Devamı

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 2. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 2. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	DERS SAATLERİ
Resim-Yazı	2
İş-Ev İşi	3
Tarım	1
Biyoloji	4
Toplam	36

Tablo 6.

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 3. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 3. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	EDEBİYAT	FEN
Eğitim Psikolojisi	2	2
İlkokullarda Öğretim	4	4
İlkokullarda Yönetim	1	1
Seçmeli Meslek Dersleri	1	1
Kompozisyon	2	1
Edebiyat	4	2
Tarih	1	1
Coğrafya	1	1
Modern Matematik	3	3
Sağlık Bilgisi	1	2
Yabancı Dil	3	3
Milli Güvenlik	1	1
Beden Eğitimi	2	2
Müzik	2	2
Resim-Yazı	2	2
İş Bilgisi	3	3
Ev İş	2	2
Tarım	1	1
Toplam	36	34

Tablo 7.

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 4. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 4. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	EDEBİYAT	FEN
Eğitim Sosyolojisi	2	2
İlkokullarda Öğretim	4	4
Seçmeli Meslek Dersi	1	1
Felsefe	6	3
Edebiyat	5	2
Kompozisyon	1	1
Tarih	3	2
Coğrafya	2	1
Matematik	-	8
Biyoloji	-	3
Yabancı Dil	3	3
Sanat Tarihi	2	-

Tablo 7. Devamı

1970-1971 Öğretim Yılından Başlayıp 1974-1975 Öğretim Yılı Sonuna Kadar Uygulanan 4. Sınıf Programı (Bolu Kız İlköğretmen Okulu 1973-1974 Yılı 4. Sınıfların Sınıf Geçme Defteri)

DERSLER	EDEBİYAT	FEN
Tabiyat Bilgisi (Fen)	2	-
Beden Eğitimi	1	1
Müzik	1	1
Resim-Yazı	1	1
Fizik	2	4
Toplam	37	37

Bolu Kız İlköğretmen Okulunun 3 yıllık ve 4 yıllık programları arasındaki önemli farklar şunlardır:

- 3 yıllık programda öğrencilerin hepsi aynı dersleri almasına karşın, 4 yıllık programda fen ve edebiyat olarak iki gruba ayrılmıştır. Edebiyat bölümündekiler sözel grubu dersleri, fen bölümündekiler sayısal grubu dersleri ağırlıklı almışlardır.
- 3 yıllık programda yabancı dil dersi bulunmamasına rağmen, 4 yıllık programda zorunlu hale getirilmiştir. Yabancı dil 4 yıllık programda bütün sınıflarda zorunlu olarak okutulmuştur.
- 3 yıllık ilköğretmen okulunu bitiren öğrencilerin ilköğretmenlik ile birlikte sadece eğitim enstitülerinin sınavlarına katılabilme hakları vardır. Oysa 4 yıllık ilköğretmen okulunu bitiren öğrenciler aynı zamanda klasik liselerin sahip oldukları bütün akademik hakları elde etmişlerdir. Böylece 4 yıllık program öğrencinin önünü açmıştır. (Şahin,2004)

Son sınıfta haftanın bir günü şehrin çevre ilkokullarına uygulamaya, ders vermeye gidilmiştir. En önemlisi ise ikinci dönem 2 ay süreli köy stajı olmuştur çünkü mezuniyetten sonra tayinler ağırlıklı olarak köylere çıkmıştır. Önceden belirlenmiş köylere öğrenciler 7-8 kişilik gruplar halinde gönderilmiş, kuramsal bilgiler pratiğe dönüştürülmüştür. (Akgüngör, 2022)

Bolu Kız İlköğretmen Okulunun, Kültür Edebiyat ve Yayın Kolu ile Mezunlarla Haberleşme Kolu tarafından ayda bir "İz" adlı okul gazetesi çıkarılmıştır. Bu gazete iki yapraklı küçük bir gazetedir. 1967 yılının Kasım ayında ilk sayısı çıkan gazetenin bir yıl boyunca yayımlandığı anlaşılmaktadır. (Özsoy, 2020) Gazete, okulun başarılarının sesi olmuştur. Ayrıca mezun olan öğrencilerin öğretmenlik yaptıkları yerlerin adreslerini yayımlayarak mezuniyet sonrasında bile arkadaşlıkların devam etmesini sağlamıştır. Gazetenin genelinde öğrencilerin yazdıkları yazılar (anılar, şiirler vb.) öne çıkmıştır.

Okulun fiziki yapısı ise gösterilere, törenlere, spor müsabakalarına oldukça elverişlidir. 1960'lı yıllarda okul Bolu'nun örnek okulu seçilmiş ve Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay okulu ziyaret etmiştir. (Yavuzcan Ceylan, 2021)

Okul spor dallarına da çok önem vermiş ve adından çokça söz ettirmiştir. Voleybol, en çok öne çıkan spor dallarından olmuştur. 1974 yılında ise Kız Okulları Dünya Voleybol Şampiyonası'nda Bolu Kız Öğretmen Okulu Türkiye'yi temsil etmiştir. İzmir'de yapılan bütün maçları kazanarak dünya şampiyonu olmuşlardır. Dünya şampiyonasında Türkiye'yi en iyi şekilde temsil edebilmek için her türlü fedakarlığı da yapmışlardır. Bolu Kız Öğretmen Okulu müdürü Nihat Özturan'ın da eski bir beden eğitimi öğretmeni olarak spor çalışmalarında yardımcı bulunmuştur. Bolu Kız İlköğretmen Okulu, İzmir'de yapılan maçlarda İngiltere'yi 3-1 mağlup ederek Dünya Şampiyonu kupasını almıştır. Müdür Nihat Özturan da öğretmen Gülsen Garipoğlu da öğrencilerinden dünya şampiyonları yaratmış olmanın gururunu yaşamışlardır. (Atabeyoğlu, 1974)

Okulun geniş bir sahasının olması bazı maçların burada oynanmasını sağlamıştır. Futbolu bıraktıktan sonra bir dönem Boluspor'da teknik direktörlük yapan Lefter Küçükandonyadis,1964 yılında Bolu'ya gelerek bir maçta Boluspor forması giymiştir. Lefter şerefine tertiplenen maç Kız İlköğretmen Okulu Stadi'nde Bolu karması ve Düzce karması takımları arasında oynanmıştır. (Özsoy, 2020)

Bolu Kız İlköğretmen Okulunda tatil süresince yaz çalışmaları yapılmıştır. Sınıfı doğrudan geçenler bir ay daha okulda kalıp çalışmışlardır. Bütünlemeye kalan öğrenciler ise bir ay erken gelip hem okul işlerinde çalışmış hem de sınavlara hazırlanmışlardır. Okul yaşamın kendisi olmuştur. Öğrenciler temizlik yapmış, uygulama bahçesinde çalışmış, hayvanlara bakmış, bahçe ürünlerinin değerlendirilmesinde çalışmıştır. (Ünüvar, 2022)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Köy Enstitüleri Yasası'nın kabulü ile açılan okullardan birisi de İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü olmuştur. Okul 1937-1952 yılları arasında 15 yıl boyunca Köy Enstitüleri deneyiminin ve eğitim sisteminin önemli bir işlevini yerine getirmiştir. Demokrat Parti iktidarı ile, köy enstitüleri kapatılarak öğretmen okullarına dönüştürülmeye başlanmıştır. Kızılçullu Köy Enstitüsü de 1952 yılında kapatılarak öğrencileri Beşikdüzü Kız Köy Enstitüsü ile Bolu Kız Köy Enstitüsüne aktarılmıştır. Bolu'da 1952 yılından 1975 yılına kadar eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren okul eğitim tarihimizde önemli izler bırakmış, sayısız öğretmen yetiştirmiştir.

Köy enstitüleri kapatıldıktan sonra açılmış olan kız öğretmen okullarının, eğitim tarihimize en büyük katkısı, öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması olmuştur. Yani teori ile uygulama iç içe geçmiştir. Müfredatı oluşturan dersler arasında yakın ilişkiler ve tamamlayıcılıklar gözetilmiş, kültürel dersler ile iş ve teknik dersleri birbirini tamamlamıştır.

Öğretmen adayları hem şehir hem de köyde görev yapacakları düşünülmüş, her ikisi için de ayrı ayrı staj yapmışlardır.

Öğretmen okullarına gerçekten öğretmen olmak isteyenler başvurmuş ve titiz elemelerden geçmişlerdir. Okul Bolu'da öğretmen yetiştirmede bir geleneğin başlangıcı olmuş ve eğitim fakültesine giden süreçte önemli bir adım olmuştur.

O dönemlerde ve o günün şartlarında her bakımdan donanımlı öğretmenlerin olması başarının bir göstergesi olmuştur. Öğretmen okulları, faaliyette olduğu dönemlerde nitelikli öğretmen yetiştirilmesi işini başarıyla yapmıştır.

Okulun eğitim öğretim hayatı boyunca bazı öğretmenleri önemli izler bırakmıştır. Bu öğretmenler sayesinde bölgenin ilk defa bitki örtüsünü ihtiva eden bir herbaryum oluşturulmuş, voleybolda dünya şampiyonluğu elde edilmiş, düzenli olarak bir duvar gazetesi çıkarılmış, okulun öğretmenlerinin bir kısmı şehirde kurulan Eğitim Fakültesinin kurucu hocaları olmuşlardır.

Bugünkü eğitim sistemimizde, okullarda öğrencilere verilmek istenen teorik bilgi yükü ile uygulama eğitimi arasındaki uçurum çözülmesi gereken bir sorun olmuştur. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri için fazlaca çabaya ihtiyaç vardır.

Öğretmen yetiştiren okulların plan ve programlarının, ilköğretmen okulları ruhu ile yeniden canlandırılması gerekmektedir. Fakültele köy staj programı konulması, bu programın köy ve şehir okullarında denetimli bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- 1967 Bolu İl Yıllığı. (1968). Millî Eğitim Basımevi
- Akgüngör, E. K. (2022). E. G. Su ve K. Kocabaş içinde, *Tanıklıklarla Kızılçullu Köy Enstitüsünden Bolu Kız İlköğretmen Okuluna* (s.221-223). Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Kastamonu Öğretmen Okulları*. Millî Eğitim Basımevi.
- Atabeyoğlu, C. (1974). Türk Sporuna Dünya Şampiyonluğu Kazandırdılar. *Hayat Spor*. C.2 S.36
- Bağbozan Ş. (2018). *Cumhuriyet dönemi Adana Öğretmen Okulu (1923-1975)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bolu Gazetesi. (1952, 10.23). Bolu Kız Köy Enstitüsü Derslerine Başladı. *Bolu Vilayet Matbaası*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1973-1974). *1.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1973-1974). *2.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1973-1974). *3.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1973-1974). *4.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu. (1946-1975). *İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu. (1950-1982). *Öğrenci Künye Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu. (1968-1969). *1.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu. (1968-1969). *2.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bolu Kız İlköğretmen Okulu. (1968-1969). *3.Sınıf, Sınıf Geçme Defteri*.
- Bozdağ H. (2019). *Kızılçullu Köy Enstitüsü Tarihçesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi. *Bolu Kız Öğretmen Okulu inşaatı demirinin zamanında temin edilememesi sebebiyle sözleşmenin uzatılması ve bu sürede meydana gelecek fiyat farkının müteahhitte ödenmesi hk. 273-31-12*. <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/>
- Kazan, M. (2009). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Bolu merkezde eğitim kurumları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, H. (1968). *Okulumuza Giriş Koşulları*. İz Gazetesi, s.1
- Kılınç, M. ve K. Kurt (2019). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).170-189.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye de modern eğitimin doğuşu*. Uzman Yayınları.
- Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü. (1975). *1973-1974 yılıllığı*, Millî Eğitim Basımevi
- Özdemir Tiryaki, N. (2019). *Cumhuriyet döneminde Bolu'da iktisadi hayat (1923-1960)*. Siyasal Kitabevi
- Özdemir, N. (2019). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi Araştırmalarında Bir Belge Olarak Fotoğraf: Bolu Örneği*. VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2019) s.655. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları
- Özsoy, S. (2020). *Bolu basın tarihi*. Siyasal Kitabevi
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Türk Tarih Kurumu.

-
- Sağlam, A. (2007). *Gaziantep öğretmen okulları*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. A. (2004). *Düziçi öğretmen okulları*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tebliğler Dergisi. (1965). İlköğretmen Okulları İdare ve Yönetmeliği. *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. C:28, S.1364
- Tinal, M. ve Bozdağ, H. (2017). Köy Enstitüleri Tarihinden Bir Kesit: Kızılçullu Köy Enstitüsü Tarihçesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(19).
- Tunçkol, M. (2011, Aralık) 14. Ağustos.2021 http://mudurnulularderneği.org.tr/userfiles//6/6_11.pdf
- Ünüvar, Z. (2022). E. G. Su ve K. Kocabaş içinde, *Tanıklıklarla Kızılçullu Köy Enstitüsünden Bolu Kız İlköğretmen Okuluna* (s.110-111). Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları
- Yavuzcan Ceylan, N. (2021). *Siyah beyaz anılarım*. Zinde Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2022). E. G. Su ve K. Kocabaş içinde, *Tanıklıklarla Kızılçullu Köy Enstitüsünden Bolu Kız İlköğretmen Okuluna* (s.53). Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları

EKLER

Ek-1. Bolu Kız İlköğretmen Okulu Eski Bina Görünümü (Kadriye Dağ'ın Arşivinden)






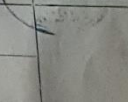







Ek-2. Bolu Kız İlköğretmen Okulu Eski Binasının Önünde Kız Öğrenciler Toplu Halde (Kadriye Dağ'ın Arşivinden)



Ek-3. Bolu Kız İlköğretmen Okulu İşyar ve Öğretmenlere Mahsus Sicil Defteri (Bolu Sosyal Bilimler Lisesi Arşivinden)

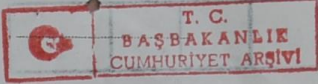
mahsus sicil defteridir

Atanma hakkındaki emrin			Aylığı	Aylığına yapılan zam	İşe başladığı tarih	Ayrıldığı tarih	Ayrılmasının sebebi	Evelkinin adı	Fotograf
No	Tarihi	Nev'i							
2453 2454 2455	27.1.1957 27.1.1957 27.1.1957	Kararname Kararname Kararname	30	5	27.1.1957	27.1.1957	Terfi		
28070	18.8.1962	"	35		1.11.1962	22.1.1964	Bolu İ.Ö.İ. Öğretmeni		
2470	25.11.1954	"	40	✓	23.1.1954	13.11.1954	M. K. L. (M. K. L.)		
241	27.1.1957	"	500/600		16.8.1957	1.3.1960	7433-3-6 Görev Yama Mad. Komutanesi olması		
667	1.3.1960	"	500/600		1.3.1960	28.3.1962	Terfi		
142	1.3.1962	"	500/600	100	29.3.1962	31.8.1967	M. K. L.		
998	24.11.1964	Kararname	450/450		14.12.1964	26.11.1966	Ashere gitti		
9950	26.11.1966	Kararname	450/500		26.11.1966	26.11.1966	" "		
1023	8.12.1966	Kararname	450/450		13.12.1966	30.12.1969	Terfi		
10481	30.12.1969	Kararname	450/500	30	30.12.1969	1.7.1975	İstifa		
2370-12 15054	17.7.1975	İstifa Formu	D. K. G 7 2 400		7.7.1975	9.10.1975	50-4/1 Ortaokulu M. K. L.		
1393	17.10.1975	Kararname	$\frac{\Delta}{7} \frac{k}{3} \frac{G}{410}$		16.11.1975	23.7.1975	Devre iletilmesi		
239/99	20.1.1976	Yaz	$\frac{\Delta}{6} \frac{k}{1} \frac{G}{440}$		21.7.1975				

Ek-4. Bolu Kız İlköğretmen Okulu, 1974 yılında İzmir'de yapılan maçlarda İngiltere'yi 3-1 mağlup ederek dünya şampiyonu olmuşlardır. (Hayat Spor,1974)



Ek-5. Bolu Kız Öğretmen Okulu İnşaatı Demirinin Zamanında Temin Edilememesi Sebebiyle Sözleşmenin Uzatılması ve Bu Süreçte Meydana Gelecek Fiyat Farkının Müteahhite Ödenmesi. (T.C.)

T. C. Ankara, 

Baş Hukuk Müşavirliği ve Muhakemat U. Müdürlüğü
Sayı : 4199/369I

Özü : _____

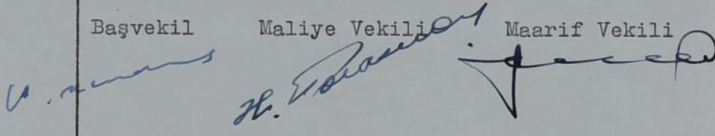
Ek

K A R A R N A M E
30841

I- Bolu Kız Öğretmen Okulu inşaatı hakkında Maarif Vekâleti ile müteahhit Ahmet Hatı arasında akdedilen 18.7.1953 tarihli mukavelenin kararlaştırılan esas dairesinde tadili ve ek sözleşme akdi Devlet Şurası Nöbetçi 3 üncü Dairesinin 17.7.958 tarih ve 58-107/109 Sayılı mütalâasına binaen 4353 sayılı kanunun 31 nci maddesi gereğince muvafık görülmüştür.

II- Bu kararnameyi yürütmeğe Maliye ve Maarif Vekilleri memurdur.

11 Kasım 1958 REİSİCUMHUR
C. Başbakan

Başvekil Maliye Vekili Maarif Vekili


Not : 1 - Bu yazı _____ tarihinde tekit edilecektir.
B.Ö.16/9 2 - Her yazımıza ayrı ayrı karşılık yazılması karşılıklarda yazımın tarih ve numarasının tam olarak gösterilmesi rica olunur.

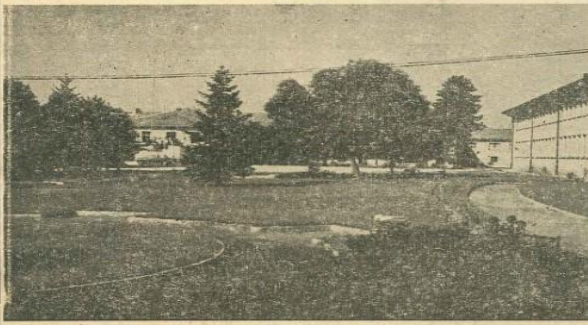
630	11	1	273	31	12
-----	----	---	-----	----	----

iz

Sayı : 2

ARALIK 1967

Fiyatı : 25 Krş.



BOLU KIZ İLKÖĞRETMEN OKULUNDAN BİR GÖRÜNÜŞ

OKULUMUZ

Yurdumuzun öğretmen ihtiyacının bir kısmını karşılayan okulumuz, Bolu'nun güney-batısında Mudurnu caddesinin üzerinde geniş bir sahaya yerleşmiştir.

1937 yılında İzmir Kızılçullu Amerikan Koleji'nde Köy Eğitimcileri Kursu" adı ile eğitime açılmış, 3803 sayılı kanunla "Köy Enstitüsü" olarak adlandırılmıştır. 4459 sayılı kanunla "Köy Sağlık Memurları" bölümünü de içine almıştır. Karma eğitime 1950 yılında son verilerek "Kız Köy Enstitüsü" haline getirildi. Okul binasının Nato Karargâhi olması üzerine 1952 yılında öğrencileri bir kısmı Beşikdüzü'ne, diğer kısmı Bolu'ya nakledildi.

İkikönlü dayatı 5 yıllık öğretim yaparken 6234 sayılı kanunla öğretmen okulları ile birleştirilerek öğretim süresi 6 yıla çıktı.

905 kişilik mevcudumuzun 175'i gündüzlüdür. Bunların 124'ü erkek, 51'i de kızdır. Yatılı öğrencilerimiz ise 730'dur.

Okulumuzdan bugüne kadar 2345 öğretmen, 388 sağlık memuru ve 569 eğitimci mezun olmuştur.

Okulumuzda halen çalışmakta olan öğretmenlerimiz: Meslek Dersleri Öğretmenlerimiz: Hasan Keskin

Ercan Bayraktar
Selma Çakan
Edebiyat Grubu Öğretmenlerimiz:

Ahmet Anıl
İhsan Aydoğdu
Sendoğan Tokar
Leyla Erten
Yaşar Arıkan
Ali Şer'ol
Perizat Kerem (Tarih)
Mehmet Ali Şahin (Coğrafya)
Fen Dersleri Öğretmenlerimiz:

Şaban Güler
Nebahat Karadeniz
Semahat Mançuban
Nesrin Avcı
Mustafa Altınöz
Nimet Avlacioğlu (Biyoloji)
Kıymet Şahin (Kimya)
Nurten Şefika Altı (Matematik)
Milli Savunma Dersi Öğretmenlerimiz:

Fevzi Künöçen (Bob.)
Nurettin Kumral (Bob.)
Din Bilgisi Dersi Öğretmenimiz:

Mustafa Baştürk
Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerimiz:
Gülşen Gariboğlu
Hikmet Manaz
Ekrem Günay
Müzik Dersi Öğretmenlerimiz:

Tanju Altınöz
Zatiye Genç
Senel Genç
Resim ve Yazı Dersi Öğretmenlerimiz:

Mehmet Yüçetürk (Galeri Müdürü)
Mehmet Ulucan (Millî Eğ.Md.Yrd.)
Deniz Karakaya
Sezin Özet
Ayşe Günay

İş Dersi Öğretmenimiz:
İrfan Dilâver
Ev İş Dersi Öğretmenlerimiz:

Hikmet Uraz
Rahmiye Dilâver
Ülkem Dikmen
Sevim Özdemiralp
Tarım Dersi Öğretmenlerimiz:

Muzaffer Kutluay
Şerafettin İkizoglu
Okulumuzda bugüne kadar 8 müdür çalışmıştır. Bunlar da sırasıyla, Emin Soysal, Hamdi Akman, Talat Ersoy, Osman Faruk Verimer, Ahmet Öner Türk, Kemal Akgün, Cemallettin Yelbaş ve halen müdürümüz olan Hasan Keskin'dir.

Müdürlerimizden baştan 4 tanesi Kızılçullu'da vazife görmüş, Ahmet Öner Türk zamanında Bolu'ya gelmiştir.

Okulumuzda öğretim faaliyetlerine hizmet eden 3 binamız vardır. Bunlardan birisi işateliyesi olarak geçen yıl hizmete girmiştir. Öteki ikisini yandaki fotoğrafta görüyorsunuz. Karşı-ortada görülen eski bina, başlangıçta ortaokul, sonra da Orman Okulu olarak kullanılmıştır. Bugün aynı binada 7 dershane, 2 dikiş ateliyesi, 2 müzik salonu, ambarlar, müdür ve müdür yardımcılarının odaları, öğretmen odası ve revir vardır. Fotoğrafta yanda gördüğümüz büyük bina 1961 yılında yapılmıştır. Bu binada da 17 dershane, 2 lab. ratuar, 19491 kitaba sahip bir kütüphane, 3'ü müdür yardımcısı odası vardır. Ayrıca alt katında okulumuzun kalorifer dairesi yer almıştır.

Okulumuzun diğer binaları ile tarım ve sosyal çalışmaları hakkında daha geniş bilgi, sonraki sayılarımızda sunulacaktır.

ATİFE ÜRÜN
5. Sınıf Öğrencisi

İlimizde Çıkan
SESİMİZ GAZETESİNE
TEŞEKKÜR

17 Kasım 1967 tarihli sayısında "iz" yayını hayatına atılışını övgü dolu sözlerle kutlayan sesimiz gazetesine teşekkür ederiz.

İZ

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In the Ottoman Empire, girls' teacher training schools were opened for the first time towards the end of the Tanzimat Period. In 1870, Darülmuallemat (Darülmuallemat) was opened in Istanbul for the first time in order to train female teachers for girls' schools in the Ottoman Empire. (Koçer, 1987) During the Second Constitutional Monarchy Period, girls' teacher training schools started to be opened in Anatolia. Darülmuallemat-ı İbtidaiye, which began to be opened in 1913 to train teachers for girls' secondary schools in the provinces, rapidly spread throughout the country. In the Republican Period, the name of the girls' teacher training schools, which had been Darülmuallemat since September 1, 1924, was changed to "Girls' Muallim Mektebi" (Kılınç & K. Kurt, 2019). One of the girls' teacher training schools opened in many cities in Anatolia during this period and was extended in Bolu. A Girls' Training School in Bolu started its educational activities in 1928 in a place known as Hisartepesi. Bolu Girls' Training School was closed after only four years of education (Özdemir, 2019).

In the early years of the Republic, schools were started to be opened across the country under the name of Muallim Mektepleri from 1926 onwards with the suggestion of foreign experts in order to train teachers for the provinces. However, these schools did not yield the expected results and were closed in 1933. Afterward, new schools were opened in 1935 under the name of Teacher Schools with an education period of 6 years. (Öztürk, 1996) In addition to these teacher schools, instructor courses were opened during the period of Saffet Arıkan's Ministry of National Education in order to meet the need for teachers in villages. With Atatürk's suggestion, for small towns with a population of 150-400, those who had completed their military service and could read and write were appointed as "instructors" in 1936 after undergoing a six-month course. Upon the success of this practice, new "Village Teacher Schools" were opened in 1937. To meet the need for teachers in the provinces with a more comprehensive education and training program, a law on Village Institutes was enacted in 1940 during the reign of Minister of National Education Hasan Ali Yücel. With this law, Village Institutes started to be opened, and Village Teacher Schools were affiliated with these institutes (Kazan, 2009).

One of the schools that opened with the adoption of the Village Institutes Law was İzmir Kızılcıllu Village Institute. Kızılcıllu Village Institute, which was opened in the old American College building in İzmir, which had served until 1937, fulfilled an essential function of the Village Institutes experience and education system for 15 years between 1937 and 1952. (Bozdağ, 2019) With the Democrat Party government, the Village Institutes were closed and started to be transformed into teacher schools. Kızılcıllu Village Institute was closed in 1952, and its buildings were transferred to NATO and its students to Beşikdüzü Girls' Village Institute and Bolu Girls' Village Institute. (Tinal&Bozdağ, 2017)

2. METHOD

An Educational Institution Leaving Its Mark: Bolu Girls' Teacher Training School (1952-1975) was prepared by the qualitative research method. Qualitative research uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis to reveal perceptions and situations authentically and holistically in a natural environment. (Yıldırım & Şimşek, 2003)

In this study, document analysis was used as a data collection tool. Document review is a qualitative research method used to analyze the content of written materials. (Kiral, 2020) In our study, Bolu Newspapers in Ankara National Library, Hayat Spor magazine, provincial yearbooks in Bolu Public Library, and İz newspapers published by Bolu Girls' Teacher Training School were examined. In addition, research was conducted at Bolu Hotel Management and Tourism Vocational High School, the current version of Bolu Girls' Teacher Training School. The first educational course materials of the Republican period in the school's warehouses were identified. The archive records of Bolu Social Sciences High School, where the archive of Bolu Girls' Teacher Training School was transferred after its closure, were examined.

Descriptive and content analysis were used to analyze the data. The findings obtained in the descriptive analysis method are presented to the reader in a summarized and interpreted form. (Yıldırım & Şimşek, 2003) Content analysis is a research method used to draw systematic and objective conclusions from specific characters defined in the text. (Koçak & Arun, 2006).

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

Looking at the history of the school, it is seen that its past dates back to İzmir Kızılçullu Village Institute. It was decided to transfer the İzmir Kızılçullu Village Institute, which was allocated to NATO for the European Allied Forces Headquarters, to the Forestry School buildings in Bolu. (Özdemir Tiryaki, 2019) The school, which was transferred from Kızılçullu to Bolu and named Bolu Girls' Village Institute, started its educational activities on 20.10.1952 after its teachers and students arrived in Bolu. (Bolu Newspaper, 1952)

Bolu Girls' Village Institute was merged with the programs of primary teacher schools with a decision by the Ministry of National Education in 1953. With Law No. 6234 enacted in 1954, the village institutes were transformed entirely into primary teacher schools. The education period increased to 6 years. The school's name became "Bolu Girls' Teacher Training School." Bolu Girls' Primary Teacher Training School was later transformed into Bolu Girls' Teacher Training High School. Graduates after 1976 were accepted as high school equivalents. In 1981, the school buildings were transferred to Bolu Hotel Management and Tourism Vocational High School. (1967 Bolu Provincial Yearbook, 1968) (Tunçkol, 201)

Primary Teacher Training Schools give the appearance of a classical school in terms of teaching and methods. They have been active in education and training for many years and have continued their activities in a particular line. There are separate courses for boys and girls in areas deemed appropriate. These are courses organized by the division of labor in society. Art education courses such as painting, and music were emphasized. In particular, it was aimed at prospective teachers to play at least one musical instrument, and each student was taught the use of a musical instrument. In addition, general culture and vocational courses were emphasized (Sağlam, 2007).

Bolu Girls' Primary Teacher Training School was appreciated for all its social activities, attracting attention with its festive ceremonies, performances, brisk walks, and debates. Science lessons were taught in laboratories, and practical education was emphasized (Yılmaz, 2022).

The most significant contribution of the girls' teacher training schools, which were opened after the closure of the village institutes, to the history of education has been the linking of what was learned with life. In other words, theory and practice were intertwined. Close relationships and complementarities were observed between the courses that made up the curriculum, and cultural studies and business and technical courses complemented each other. Prospective teachers were trained with the idea that they would work both in the city and in the village, and they had separate internships for both—those who wanted to become teachers applied to the teacher training schools and passed rigorous screening. The school was the beginning of a tradition in teacher training in Bolu and an essential step in leading to the faculty of education.

Some of its teachers left significant traces throughout the school's education life. Thanks to these teachers, a herbarium containing the flora of the region were established for the first time, a world championship was won in volleyball, a wall newspaper was regularly published, and some of the teachers of the school became the founding teachers of the Faculty of Education established in the city.

In today's education system, the gap between the theoretical knowledge load and the practical training intended to be given to students in schools has been a problem that needs to be solved. Much effort is required for students to learn by doing and experiencing. The plans and programs of teacher training schools need to be revived with the spirit of primary teacher schools. A village internship program should

be introduced in faculties, and this program should be continued in village and city schools in a supervised manner.

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.

Araştırmada doküman analiz tekniğinden yararlanılması ve incelenen yayınların tamamının basılı olması sebebiyle, yayın sahiplerine atıf yapılarak kullanılmış ve etik kurul izni alınmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmada yazarların katkısı 1.yazar için %50, 2.yazar için %50 olarak ifade edilebilir.

Yazar 1: İçerik analiz formunda uzman görüşünün alınması, danışmanlık

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yorumlama, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarların kendi aralarında ya da herhangi bir kurum/kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1163 – 1184. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1124308>

Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi*

The Mediator Effect of the Contextual School Qualities in the relationship Between Teacher leadership performance and Students' Acquisitions of Leadership Skills

Şenyurt Yenipınar¹ , Kamil Yıldırım² 

Geliş Tarihi (Received): 31.05.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 31.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Liderlik, hedef belirleme, belirsizlikle baş etme, sorumluluk üstlenme gibi 21. yy becerilerini kapsayan bir üst beceridir. Bu çalışmada, öğretmenlerin liderlik yapmaları ile öğrencilerin liderlik becerilerini edinimleri arasındaki ilişkide okulların bağlamsal özelliklerinden tür, düzey ve büyüklüğün aracı etkisi incelenmiştir. Literatüre dayalı üç farklı hipotez geliştirilerek bunlara uygun modeller test edilmiştir. Araştırmanın verileri 2020-2021 öğretim yılında Aksaray il merkezindeki okullarda görevli toplam 575 öğretmenden elde edilmiştir. Katılımcılara, çok aşamalı (tabakalı, oransal, tesadüfi) örnekleme yöntemiyle erişilmiştir. Araştırmacıların daha önce geliştirmiş oldukları liderlik potansiyeli ölçme aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, korelasyon analizi, bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, açılmalı faktör analizi ve yol analizi kullanılmıştır. Test edilen hipotezlerden ikisi doğrulanırken, okulların aracı etkisini öneren hipotez reddedilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin liderlik yapma sıklığının öğrencilerin liderlik edinimini anlamlı şekilde yordadığı bulunurken; okulun bağlamsal özelliklerinin anlamlı bir aracı etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, okulların özel ya da devlet okulu olması, büyük ya da küçük okul olması, ilkököl veya ortaokul ya da lise olması fark etmeksizin öğrencilerin liderlik becerileri edinmelerinde en önemli etkinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak liderlik eğitimi iyileştirici, destekleyici öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen liderliği, öğrencilerin liderlik becerileri, okulun bağlamsal özellikleri, aracı etki.

&

Abstract: Leadership is a high-level skill containing 21st-century skills such as setting goals, undertaking responsibility, dealing with uncertainty. This study investigated the mediating role of the contextual characteristics of school consisting of type, level, and size on the relationship between teachers' leadership performance and students' acquisition of leadership skills. We first proposed three hypotheses based on the literature and then tested them. The data were gathered from a totally of 575 teachers working at formal compulsory schools located in the city center of Aksaray in the school year 2020-2021. We accessed the study participants through multi-stage sampling methods (stratified, proportional, random). Data were collected using the leadership potential measurement instrument that the researchers had previously developed. We performed descriptive statistics, correlation analysis, t-test for independent samples, one-way analysis of variance, exploratory factor analysis and path analysis were used in the analysis of the data. While two hypotheses were verified, the hypothesis suggesting the mediating role of the contextual characteristics of the school was rejected. The study found that the frequency of teachers' leadership significantly predicted students' leadership acquisition; however, it found that the contextual characteristics of the school did not have a significant mediating effect. The study concluded that the most important effect on equipping students with leadership skills, regardless of whether the schools are private or public schools, large or small schools, primary or secondary school or high school, is the teacher's leadership behaviors. Based on the results, suggestions have been developed to support leadership education.

Keywords: Teacher leadership, student leadership skills, school contextual qualities, mediation effect.

Atıf/Cite as: Yenipınar, Ş., & Yıldırım, K., (2022). Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1163-1184. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1124308>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Şenyurt YENİPINAR, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yenipina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0568-876X>

² Kamil Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamiyildirim1@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5212-3905>

1. GİRİŞ

Okuldan geleceğin liderlerini yetiştirmesi beklenmektedir. Hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kurumsal dokümanlar liderlik eğitime vurgu yapmaktadır. Örgün zorunlu öğretim kapsamında öğretmenlerin liderlik yapmasıyla öğrencilerin liderlik davranışları arasında bir ilişki olması beklenirken bu ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin de aracı etkisi beklenir. Devlet veya özel okulda, ilkokul veya lisede, küçük veya büyük okulda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin incelenmesi liderlik eğitimi alanına hem uygulama hem de araştırma alanı açısından katkı yapabilir.

Liderlik Eğitimi: Liderlik başka alt becerileri içeren bir üst beceridir. Örneğin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, girişimcilik, yaratıcılık, sorumluluk üstlenme, belirsizlikle baş etme gibi 21.yy becerileri liderliğin alt becerileridir (Haug & Mork, 2021; Özdemir vd., 2020; UNESCO, 2017; 22). Bütünsel kalkınma açısından 21.yy becerilerinin öğrencilere kazandırılması hem üst düzey yasal dokümanlar hem de öğretim programlarınca vurgulanmaktadır (EURYDICE, 2018; MEB TTKB, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019; UNESCO, 2017).

Durum ve koşullar, farklı kişilerin farklı zamanlarda liderlik yapmasını gerektirebilir. Bu nedenle liderlik toplumsal kalkınma açısından geliştirilmesi gereken bir nitelik (Posner & Kouzes, 2012). Her bireyin liderlik gösterebileceği düşüncesinin benimsenmesi, liderliği destekleyici ortamın oluşturulması ve liderlik sergilemeyi mümkün kılacak müdahaleler ile öğrencilerin de liderlik yönü geliştirilebilmektedir (Cansoy & Turan, 2016; Eckert & Daughtrey, 2019; Şişman, 2011;). Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılmasında en önemli aktör, amaçlı ve planlı eğitim-öğretim süreçlerini düzenleyen ve gerçekleştiren öğretmenlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019: 43; UNESCO, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerini yerine getirme durumları kilit önemdedir.

Öğretmen/lerin Liderliği: Öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi yönündeki artmakta olan talepler öğretmen liderliğini gündeme getirmiştir. Aslında öğretmen liderliği ihmal edilmiş bir boyut olarak nitelenmektedir (Nguyen vd., 2019). Oysa, okulda mesleki gelişim, işbirliği, okul iklimi gibi yönler açısından öğretmen liderliği keşfedilmeyi bekleyen işlevlere sahiptir (Beycioğlu & Aslan, 2012). Bu çerçevede, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesine odaklanılmaktadır (Eckert & Daughtrey, 2019; Kılınç vd., 2021; Koşar vd., 2017). Öğretmen liderliğinin ilgi bekleyen bir başka boyutu ise liderlik eğitimi ve öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasıdır (Beycioğlu & Aslan, 2012; Kearns, 2019; Öz & Baloğlu, 2020). Öğretmenin liderlikle ilgili kavramsal bilgisi, liderlik deneyimi ve liderliği öğrencilere edindirme motivasyonu öne çıkmaktadır (Hardie vd., 2022). Bu kapsamda, araştırılmaya ihtiyaç duyan temel sorular şunlardır: Öğretmenler, liderlik davranışlarını ne ölçüde sergilemektedir? Öğrenciler liderlik davranışlarını ne düzeyde edinmektedir? Liderlik davranışlarının sergilenmesi ve öğrencilerin edinimi açısından okulların bağlamsal özellikleri nasıl bir etkiye sahiptir?

Öğrencilerin Liderlik Becerileri: Alanyazın taraması, liderlik konulu çalışmaların özellikle okul yöneticilerine ve öğretmenlere odaklı gerçekleştirildiğini göstermiştir (Bush, 2008; Gümüş vd., 2018; Hallinger, 2018; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022). Öğrencilerin liderlik yönü ve liderlik becerilerine sahip olma durumları üzerine az sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin Beycioğlu ve Aslan (2012) çalışmalarında, ilköğretim kademesinde öğretmen liderliğini incelemişler ve ulaştıkları sonuçlara bağlı olarak öğretmen liderliğinin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araşkal ve Kılınç (2019) ise öğretmenlerden liderlik örnekleri gören ve bu yönde destek alan öğrencilerin daha çok liderlik niteliklerine sahip olacaklarını belirtmektedir. Ogurlu (2014) çalışmasında ortaokul kademesinde "üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilere" yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmada 15 oturumluk liderlik geliştirme programı uygulamış ve bu uygulamanın olumlu sonuçlarını raporlamıştır. Öğrencilerin liderlik becerileri üzerine yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak üstün

yetenekli öğrencilerin liderlik yönüne odaklanmıştır. Örneğin Akyürek (2020) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ve bu öğrencilerin kendi aralarında da özel yeteneklerine göre liderlik beceri düzeylerinin anlamlı şekilde değiştiğini bulmuştur. Öz ve Baloğlu (2020) öğrencilerin liderlik deneyimlerinin düşük olduğunu ve eğitim kademe düzeyi arttıkça liderlik deneyimleme düzeyinin azaldığını bulmuştur. Öğrenciler en fazla ilkokul ve ortaokul kademelerinde liderliği deneyimlemektedir. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyini “orta” olarak saptayan Can (2009) öğretmenlerin, öğrencilerin sorun çözüme, yaratıcılık, girişimcilik yönlerini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemede öne sürmüş oldukları zaman, ortam ve destek yokluğu hakkında yöneticiler farklı düşünmektedir. Yöneticilere göre öğretmenler istekli davranmamakta, okul çapında faaliyetlerden kaçınmakta ve kararlılık sergilememektedir. Öğrenci liderliği üzerine yapılan çalışmalarda bazı ortak özellikler belirlenmiştir. Cansoy ve Turan (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim düzeyinde hedef koyma, mücadele isteği (yılmazlık), iletişim, grup becerileri (iş birliği, takım çalışması), güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ve sorumluluk olmak üzere yedi faktörlü bir liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Uslu ve Aslan (2020) ise yükseköğretim düzeyinde öğrenci liderliğine ilişkin iletişim, girişimcilik, yönlendiricilik, toplumsal etkinlik, karar verme, teknoloji ve yenilik olmak üzere altı boyutlu bir yapıya ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde 21. yy becerilerinden girişimcilik, problem çözme, sorumluluk alma, takım halinde çalışma, karar verme, hedeflilik gibi becerilerin aynı zamanda liderlik bileşenleri olduğu görülmektedir (Haug & Mork, 2021; UNESCO, 2017).

Liderlik Becerilerinin Edinimi Bağlamında Okul Nitelikleri: Liderlik becerilerinin ortam değişkenleriyle etkileşimi çerçevesinde okulun nitelikleri de etkili unsurlar arasındadır (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019). Okulun çok farklı bağlamsal özellikleri arasında okul düzeyi, türü ve büyüklüğü sıralanmaktadır (Hallinger, 2018; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022; Mitchell vd., 2015). Okulların etkililiği ve verimliliği açısından ideal büyüklükleri inceleme konusudur. Şehirlerin nüfus artışı ile birlikte okullardaki öğrenci sayısı da artmıştır. Küçük okullar köylerde, kasabalarda ya da şehrin uzak yerleşim yerlerinde yoğunlaşırken büyük okullar şehir merkezlerinde yoğunlaşmaktadır. Okul büyüklüğü iletişim, etkileşim, bürokratik yapı, okul iklimi, alt-gruplaşmalar vb. boyutları etkilemektedir. Aşırı büyük okullarda amaçsızlık, izolasyon, umutsuzluk ve suç olayları ile yasak madde kullanımının arttığı bildirilmiştir (Lunenburg & Ornstein, 2022). Okulda özellikle öğretimi bozan disiplin sorunlarının yaşanma durumu öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Okul disipliniyle ilgili araştırma sonuçlarına göre “Türkiye’de orta ve ileri düzeyde disiplin sorunu yaşayan okullardaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrenci oranı uluslararası ortalamadan belirgin biçimde daha yüksektir. Üstelik başarı durumu sınıf düzeyi yükseldikçe daha düşmektedir (TEDMEM, 2021, s. 44). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük yörelerdeki büyük okullarda öğrenci başarısının da düşük olduğu saptanmıştır. Küçük okullarda, öğretmenlerin öğrencileri etkileme potansiyeli artmakta, program dışı etkinlikler, öğrencilerin izlenmesi, öğrencilere akademik destek kolaylaşmaktadır. Bu çerçevede, küçük okullarda liderlik rollerini yerine getirebilecek daha fazla fırsat sunulduğu bildirilmektedir (Karakütük vd., 2014; Lunenburg & Ornstein, 2022, s. 255, 293, OECD, 2021). Örneğin kırsal kesimde olanakları kısıtlı küçük okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemek zorunda kaldıkları raporlanmaktadır (Mansor vd., 2022). Fakat Agasisti vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin liderlik tarzı ile öğrencilerin test sonuçları arasındaki ilişkide kırsal kesimdeki okulların anlamlı negatif etkisi belirlenmiştir. Bir başka çalışmada lise seviyesindeki küçük okullarda iletişim ve insan ilişkilerinin orta ve büyük liselere göre daha olumlu olduğu ve daha az olumsuz öğrenci davranışlarının gözlemlendiği bulunmuştur (Karakütük vd., 2014). Çoğu ülkede ilkokul, ortaokul ve lise kademesi zorunlu öğretim kapsamında olmasına karşın kademe arttıkça sınıfta kalma, okul terki gibi sorunlar artma eğilimindedir (OECD, 2021, s.149). Okulların sahip olduğu imkânlar ve öğrenme kaynakları kademe arttıkça öğrenci başarısını daha çok etkiler hale gelmektedir (TEDMEM, 2021, s. 39). İlkokullar öğrencilerin bütünsel gelişimine odaklı iken ortaokul ve liseler giderek branş odaklı olmaktadır. Öğretim süresi ve okulda kalış süreleri de ilkokuldan liseye doğru artma eğilimindedir (OECD, 2021, s. 330). Ayrıca, öğrencilerin gelişimsel özellikleri, sosyalleşme ve özerk

davranma eğilimleri ortaokul ve liselerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorumluluklarını ve iş yüklerini artırmaktadır. İlkokullar ile karşılaştırıldığında liselerin daha kalabalık öğrenci kitlesi olduğu söylenebilir. Okul ve sınıf mevcutları ve öğrenci/öğretmen oranı bakımından uluslararası ortalamalar devlet okullarına göre özel okulların daha küçük ve daha az sınıf mevcutları olduğunu göstermektedir. Bu durum ilkokul kademesine doğru daha belirgin hale gelmektedir. Ayrıca özel okullar daha ağırlıkla akademik odaklı programlar sunmakta, mesleki eğitim veren özel okul oranı oldukça düşüktür. Öte yandan öğretmenlerin kaygı düzeyi ve iş bulma endişesi ve yıpranması (teacher attrition) özel okullarda daha yüksektir (Çimen & Karadağ, 2020; OECD, 2021, s. 348, 428). Devlet okulları ile özel okulların amaçları, çalışma usulleri, etkileşim süreçleri oldukça farklıdır. Öğrenci alabilme kaygısı, öğrencilerle daha çok ilgilenme, daha fazla başarıya odaklanma ve kendini ispat etme motivasyonu özel okulların öne çıkan yönleridir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda devlet okullarıyla karşılaştırıldığında özel okulların daha yüksek başarı gösterdikleri raporlanmaktadır (TEDMEM, 2019).

Okulların bağlamsal özelliklerinin (okul büyüklüğü, okul türü, okul kademesi) başta okul etkililiği olmak üzere okul ile ilişkili çok sayıda boyutu etkilediği söylenebilir. Örneğin Mitchell vd., (2015) okulun bağlamsal faktörleriyle okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları meta-analiz yöntemiyle incelemişler ve okul etkililiği ile okul türü arasında .25 ($p<.05$), okul düzeyi arasında .33 ($p<.05$) düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlemişler fakat okul büyüklüğü ile anlamlı ilişki bulamamışlardır. Okulların bu özellikleri aynı zamanda okulda liderlik yapabilmeyi de etkileme potansiyeli taşımaktadır. Söz konusu özelliklerin okuldaki öğretmen liderlik davranışlarını, öğrenci liderlik davranışlarını ne ölçüde etkilediği nadiren çalışılan, ihmal edilmiş bir yön olarak belirtilebilir. Alanyazın taramasında, okulun bağlamsal özellikleriyle okuldaki liderlik davranışlarını sergileme arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Liderlik eğitimi alanında, daha özeldir öğrencilere liderlik becerilerinin edindirilmesinde, okul niteliklerinin de etkili olup olmadığının araştırılması alandaki bilgi birikimini zenginleştirecek ve uygulamalara yol gösterebilecektir.

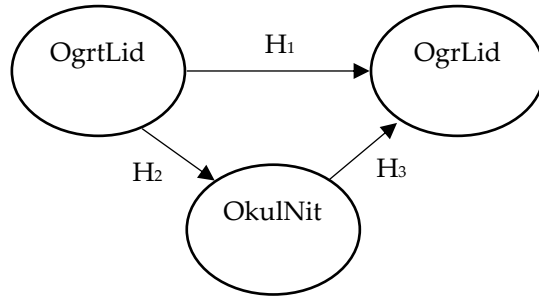
1.1. Araştırmanın amacı ve hipotezler

Alanyazın, öğretmenlerin liderlik yapma düzeyleriyle öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri arasındaki ilişkiyi konu edinen az sayıda çalışma yapıldığını göstermektedir (Beycioğlu & Aslan, 2012; Cansoy & Turan, 2016; Öz & Baloğlu, 2020). Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi okulun niteliklerinin de etkileyebileceği dikkate alındığında alanyazında bir araştırma boşluğu belirlemektedir. Öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde etkili olabilecek okul niteliklerinin rolünün bilinmemesi uygulama alanı bakımından da bir sorundur. Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılmaması, bu konuda kanıt temelli girişimlerin yapılmaması toplumsal gelişmeye olumsuz yansiyabilir. Bu çalışma ile araştırma alanındaki boşluğun giderilmesine katkı yapılabileceği gibi aynı zamanda uygulamada öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması kapsamında kanıtlar elde edilebilir.

Bu çalışmada teorik olarak öğretmenin liderlik performansı (OgrtLid) (Beycioğlu & Aslan, 2012; Can, 2009; Eckert & Daughtrey, 2019; Kılınç vd., 2021; Koşar vd., 2017; Nguyen vd., 2019) öğrencilerin liderlik becerilerini edinme durumunu (OgrLid) (Araşkal & Kılınç, 2019; Beycioğlu & Aslan, 2012; Kearns, 2019; Ogurlu, 2014; Öz & Baloğlu, 2020; Uslu & Aslan, 2020) etkileyeceği ve bu etkileşimde okulun bağlamsal niteliklerinin (OkulNit) (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Hallinger, 2018; Mitchell vd., 2015) de aracı etkisinin olacağı varsayılmaktadır. Şekil 1, teorik varsayımları birer hipotez olarak göstermektedir: H₁: OgrtLid, OgrLid düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₂: OgrtLid, OkulNit düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₃: OkulNit, OgrLid düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₄: OgrtLid performansının OgrLid edinme düzeyi ile ilişkisinde OkulNit aracılık etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen liderlik performansının öğrencilerin liderlik becerileri üzerindeki etkisinde okulun aracı rolünü incelemektir. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilere kazandırılması istenen 21. yüzyıl becerilerinden karar verme, amaçlı olma, sorumluluk üstlenme, belirsizlikle baş etme, sorunların

üstüne gitme, öz-güven gibi becerilerin ne ölçüde öğrencilerde olduğunu ortaya koymak suretiyle okullardaki öğretim uygulamalarında dikkate alınabilecek unsurları da ortaya koymayı amaçlamaktadır.



Şekil 1. Çalışmada test edilen teorik model

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Belirli bir gruptan belirli bir zamanda toplanan veriler üzerinde değişkenler arası ilişkilerin test edildiği çalışmalar ilişkisel tarama çalışmaları olarak tanımlanabilir (Ruane, 2005, s. 93). Teorik temelde geliştirilen hipotezlerin test edilebilmesi için nicel veri toplama yöntemleriyle veriler elde edilmiştir. Bu tür varsayım temelli modeller basit aracılık modelleri (simple mediation models) olarak adlandırılmaktadır (Yin & Huang 2021).

2.2. Araştırmanın bağlamı ve katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezinde zorunlu öğretim kapsamındaki okullarda (1-12. sınıflar) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Hem kolay erişilebilir olması hem de ekonomik olması sebebiyle Aksaray ili tercih edilmiştir. Aksaray, Orta Anadolu'da Kapadokya bölgesinde 400 bin nüfuslu bir kenttir. Veri toplamanın gerçekleştirildiği Şubat-Mayıs 2021 döneminde toplam 3264 öğretmen (1041 ilkökul kademesinde, 1247 ortaokul kademesinde, 975 lise kademesinde) şehir merkezindeki okullarda (merkeze bağlı köyler dâhil) görev yapmaktaydı. Örnekleme sürecinde önce okullar ilk, orta ve lise düzeyinde tabakalara ayrılmıştır. Bu çerçevede Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistikleri (www.aksaray.meb.gov.tr) kullanılarak okullar kademelerine göre listelenmiştir. Bu okullar arasından yaklaşık % 30'u tesadüfi olarak seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Okullar ziyaret edilerek gönüllü olanlara basılı halde ya da tercihleri doğrultusunda eposta adreslerine anketin elektronik versiyonu gönderilerek veri toplama aracı uygulanmıştır. Katılımcılara çok aşamalı örnekleme alma (tabakalı, oransal ve tesadüfi) yöntemleriyle erişilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 57.2'si (f=329) kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Toplam mesleki deneyim açısından katılımcıların yaklaşık % 30'u 1-5 yıllık deneyime sahiptir. En az 15 yıl ve üstü deneyime sahip olanların oranı da yaklaşık % 30'dur. Halen buldukları okulda görev yapma süresi bakımından katılımcıların yaklaşık % 20'si ilk yılını çalışırken yaklaşık % 25'i en az altı yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %9.2'si yüksek lisans düzeyinde eğitilmiş iken büyük çoğunluk (%90) lisans düzeyinde eğitilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi		f/%	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet	1: Kadın; 2: Erkek	f	329	246			575
		%	57.2	42.8			100
Toplam mesleki deneyim	1: 1-5 yıl; 2: 6-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16+	f	172	126	102	175	575
		%	29.9	21.9	17.7	30.4	100
Mevcut okul	1: İlk yıl; 2: 1-3 yıl; 3: 4-6 yıl; 4: 6+	f	111	184	126	154	575
		%	19.3	32.0	21.9	26.8	100
Eğitim düzeyi	1: Ön lisans, 2: Lisans; 3:Yüksek lisans; 4: Doktora	f	4	518	53	0	575
		%	0.7	90.1	9.2	0	100

2.3. Veri toplama aracı

Veriler, anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk kısmında çalışma hakkında bilgi, etik kurallar ve onam formuna yer verilmiştir. İkinci kısımda demografik bilgileri talep eden sorular arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türü, kademesi ve büyüklüğüne ilişkin sorular da yer almıştır. Tablo 4, okulların türü, düzeyi ve büyüklüğüne ilişkin verileri göstermektedir. Anketin son kısmındaki veri toplama aracı [Yenipınar & diğerleri \(2020\)](#) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Her bir liderlik boyutunda ilki *zihinsel hazırlık*, ardından *planlama* ve son aşama *uygulama* olmak üzere üç ardışık süreç bulunmaktadır. Bu kısım iki alt ölçme aracından oluşturulmuştur. İlki öğretmenlerin her bir liderlik boyutunda liderliği gerçekleştirme süreçlerini yerine getirme sıklığını öğrenmeye yönelik Likert tipi 24 maddeyi içermektedir (Örneğin 'Son altı ayda mesleki işlerle ilgili görevler üstlenmeyi ne sıklıkla tasarladınız?'). Likert tipinde beşli derecelendirme 1: Hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman şeklindedir. Diğer ölçme aracı öğretmenlerin, son altı ayda en sık dersine girdikleri öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin algılarına odaklıydı. Likert tipi altı madde 1: Hiç, 2: Az, 3: Orta, 4: Çok, 5: Tamamen şeklinde derecelendirilmiştir. Orijinal ölçeğin geçerliği uzman görüşleri ve ölçüt geçerlik yöntemiyle sağlanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .44-.85 arasındadır. Ölçek geneli Cronbach's Alpha değeri .93'tür. Altı faktörlü yapının toplam varyansın %72'sini açıkladığı raporlanmıştır. Faktör yapıları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri .73-.90 arasındadır.

2.4. Veri analizi

Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (% , f , \bar{x} , S), açılımlayıcı faktör analizi (AFA), bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (r) ve yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Sürekli verilerin yorumlanmasında 1: 1.00-1.80, 2: 1.81-2.60, 3: 2.61-3.40, 4: 3.41-4.20, 5: 4.21-5.00 aralıkları dikkate alınmıştır ([Büyüköztürk, 2012](#)). Analizlerde IBM SPSS 22 ve AMOS 24 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analize hazırlanmasında kayıp veriler seri ortalamalarıyla değiştirilmiştir. Kayıp verilerin tesadüfi dağıldığı ve oranının %3'ten az olduğu gözlemlenmiştir. Uç değerler ve yinlemeler kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik, çarpıklık ve basıklık değerleriyle incelenmiş; uç değerler ise Mahalanobis uzaklık katsayılarıyla incelenmiştir. Bu kapsamda 12 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. AFA gerçekleştirilirken (temel bileşenler, korelasyon matrisi, özdeğeri 1 ve üstü, Varimax döndürme) iki faktör arasında yük değeri en az |.10| olması koşulu dikkate alınmıştır. YEM analizine alınan değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) r değerleriyle kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme sıklığı ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeyi okul türüne, okul büyüklüğüne ve okul kademesine göre değişip değişmediği t testi ve ANOVA (Scheffe, Dunnett-C) ile incelenmiştir. Teorik temellere dayalı geliştirilen hipotezlerin testi kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür analizler model test etmekte kullanılmaktadır. YEM kapsamında veri ile model arasındaki uyumu kontrol etmek için büyük örneklemelerde (300≤N) en sıklıkla kullanılan göstergelerden yararlanılmıştır ([Tabachnick & Fidell, 2013, s. 725](#)). Bu göstergeler şunlardır: $\chi^2/sd \leq 0.3$ mükemmel uyum, $\chi^2/sd \leq 0.5$ iyi uyum, RMSEA

≤ 0.03 mükemmel uyum, RMSEA ≤ 0.07 iyi uyum. Ayrıca, NNFI, CFI, GFI, AGFI, TLI değerleri 0.95 değerinden büyükse mükemmel uyum, 0.90 değerinden büyükse iyi uyum şeklinde yorumlanmaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan 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: ***

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: ***

3. BULGULAR

Bu araştırmada test edilen hipotezler sonucunda elde edilen bulgular izleyen bölümlerde verilmektedir.

Öğretmenlerin liderlik süreçlerindeki performansları nasıldır?

Öğretmenlerin liderlik yapma algılarına ilişkin maddelere AFA uygulanmış ve 14 maddeyi içeren beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir (Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği= .833, yaklaşık Chi-Square= 4289.179 (df= 91, p=.000). Açıklanan toplam varyans % 75.2’dir (Eigenvalues greater than 1). Maddelerin faktörlerdeki yük değerleri |.481| ve |.904| arasında değişmektedir. Madde içeriklerine bağlı olarak faktörler şu şekilde isimlendirilmiştir:

F1: Hedef belirleme (H1, H2, H3);

F2: Karar verme (K1, K2, K3);

F3: Sorumluluk üstlenme (S1, S2, S3);

F4: Belirsizlikle başetme (B1, B2, B3);

F5: Öz-güven (G1, G2, G3).

AFA ile belirlenen yapıların iç tutarlık bakımından güvenilirlik değerleri Cronbach’s Alpha (α) ile hesaplanmıştır. Her bir faktör yapısının kendi içindeki tutarlılığı 0.721 ve 0.908 arasındadır. Genel yapının iç tutarlılığı ise 0.879 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon değerleri 0.42 ve 0.88 arasındadır. .30’un üzerinde olduğu için maddelerin ilgili yapıya uyumlu olduğu söylenebilir. İç tutarlılık bakımından faktörlerde ve ölçme aracı genelinde güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell 2013). YEM analizine alınan faktör yapıları arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) kontrol edilmiş ve r değerlerinin .406**-.568** arasında olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 2 öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme sıklıklarına ilişkin algılarını sunmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -.568 ile -.483 arasında olduğundan tek değişkenli normal dağılımın olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

Öğretmenlerin liderlik boyutlarına ilişkin algılarındaki ortalama puanlar 3.24 ile 4.03 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin, hedef belirleme, karar verme, sorumluluk üstlenme ve öz-güven boyutlarında liderlik davranışlarını sıklıkla gerçekleştirdikleri fakat belirsizlikle başetme boyutunda liderliği bazen gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Ölçme aracının geneli dikkate alındığında öğretmenler liderlik becerilerini sıklıkla ($\bar{X}=3.83$, $Ss=.53$) gerçekleştirdiklerini algılamaktadır. Liderlik boyutları arasında en yüksek algı karar verme boyutuna aittir ($\bar{X}=4.03$, $Ss=.63$). En düşük algı ise öz-güven boyutunda gerçekleşmiştir ($\bar{X}=3.82$, $Ss=.85$). Hedef belirleme ($\bar{X}=3.99$, $Ss=.58$) ve sorumluluk üstlenme ($\bar{X}=3.86$, $Ss=.71$) boyutlarında öğretmenler benzer bir algıya sahiptir.

Tablo 2.

Liderlik Yapma Süreçlerinin Liderlik Boyutlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Liderlik boyutu	Madde kodu ve içeriği	\bar{x}	S	Çarpıklık (StE=-.102)	Basıklık (StE=-.203)	Madde-Toplam Korelasyon	Madde silinirse Alpha değeri α
Hedef Belirleme	H1. Hedefli olmanın kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.36	0.69	-.925	.887	.632	.517
	H2. Son altı ayda ne sıklıkta hedefler oluşturduunuz?	3.91	0.73	-.388	.217	.579	.587
	H3. Hedeflerinize dönük son altı ayda ne sıklıkta çalışma yaptınız?	3.72	0.75	-.306	.289	.426	.761
	Hedef belirleme	3.99	0.58	-.534	.483		$\alpha =.721$
Karar verme	K1. Kişisel gelişiminizde "kendi kararını almanın" önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.36	0.70	-.940	.927	.542	.756
	K2. Son altı ayda hangi sıklıkta kendi kararlarınızı tasarladınız?	4.08	0.75	-.454	-.192	.665	.622
	K3. Tasarladığınız kararlarınızı son altı ayda ne sıklıkta uyguladınız?	3.68	0.83	-.262	-.091	.617	.682
	Karar verme	4.03	0.63	-.551	.059		$\alpha =.770$
Sorumluluk üstlenme	S1. Görev üstlenmenin kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.16	0.79	-.772	.486	.502	.827
	S2. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili görevler üstlenmeyi ne sıklıkta tasarladınız?	3.73	0.87	-.368	-.089	.714	.604
	S3. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili üstlenmeyi tasarladığınız görevleri ne sıklıkta yerine getirdiniz?	3.72	0.91	-.393	-.177	.668	.656
	Sorumluluk üstlenme	3.86	0.71	-.437	.048		$\alpha =.784$
Belirsizlikle Baş etme	B1. Belirsizlik durumunda görev üstlenmenin kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	3.46	1.08	-.458	-.348	.764	.910
	B2. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili belirsizlik durumunda görev üstlenmeyi ne sıklıkta tasarladınız?	3.20	1.06	-.290	-.433	.880	.814
	B3. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili belirsizlik durumunda görev üstlenerek ne sıklıkta faaliyette bulundunuz?	3.06	1.11	-.158	-.659	.806	.876
	Belirsizlikle baş etme	3.24	0.99	-.361	-.318		$\alpha =.908$
Öz-güven	G1. Kişisel gelişimde kendine güvenmenin önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.45	0.71	-1.264	1.595	.468	.883
	G2. Son altı ayda mesleki işlerde kendinize güveni geliştirecek tasarımları ne sıklıkta yaptınız?	3.91	0.86	-.615	.268	.791	.554
	G3. Son altı ayda mesleki işlerde kendinize güveni geliştirecek tasarımları ne sıklıkta uyguladınız?	3.74	0.93	-.501	-.119	.711	.652
	Öz-güven	3.82	0.85	-.568	.135		$\alpha =.798$
Öğretmenlerin liderlik yapma algıları		3.83	0.53	-.304	.125		$\alpha =.879$

Her bir liderlik boyutunda ilki zihinsel hazırlık, ardından planlama ve son aşama uygulama olmak üzere üç ardışık süreç dikkate alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin zihinsel hazırlıktan uygulamaya doğru azalan

bir sıklık sergilediklerini göstermektedir. Liderlik davranışlarını oluşturma süreçleri içinde en yüksek ortalama değere zihinsel hazırlık ($\bar{X}=4.16$, $Ss=.79$) süreci sahiptir. Planlama sürecinde ortalama değer biraz daha azalarak ($\bar{X}=3.77$, $Ss=.85$) uygulama sürecinde görece en düşük ($\bar{X}=3.58$, $Ss=.91$) ortalama değere düşmektedir.

Öğrencilerin liderlik becerilerine sahip olma düzeyleri nasıldır?

Öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin maddeler AFA ile faktörleştirilmiştir (Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği .783, Bartlett's Küresellik Testi Chi-Square= 628.113, $df=6$, $p=.000$). Dört maddenin tek faktör altında toplandığı bir yapı elde edilmiştir. Faktör yapısındaki maddelerin iç tutarlılık değeri (α) .802 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçme aracının güvenilir ölçüm yaptığına işaret etmektedir.

Tablo 3, öğrencilerin liderlik becerilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -.346 ile -.108 arasında değişkenlik gösterdiğinden verinin normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Ölçme aracı genelinde maddelerin ortalama puanları 3.45 ile 3.80 arasında değişmektedir. Ortalama değerlere göre öğretmenler, öğrencilerin liderlik becerilerini çok düzeyinde edindiklerini düşünmektedir ($\bar{X}=3.62$, $Ss=.69$). Liderlik becerileri arasında öğrencilerin en yüksek düzeyde edindikleri algılanan beceri hedef belirleme becerisidir ($\bar{X}=3.80$, $Ss=.78$). En düşük düzeyde edinildiği algılanan beceri ise sorunların üstüne gitme becerisidir ($\bar{X}=3.45$, $Ss=.95$). Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarla karşılaştıklarında vazgeçmeden çözmek için uğraşma becerilerinin diğer becerilere göre daha zayıf olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler karar verme ($\bar{X}=3.58$, $Ss=.84$) ve sorumluluk üstlenme ($\bar{X}=3.65$, $Ss=.90$) becerilerinin çok düzeyinde edinildiğini düşünmektedir. Bu çalışmada, öğrenci liderliğine ilişkin faktör yapısı indeks puanına dönüştürülmüştür. Bu sebeple doğrudan gözlenen değişken gibi analizlere alınmıştır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinme Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N=575)

Madde ve içeriği	\bar{X}	S	Çarpıklık (StE=-.102)	Basıklık (StE=-.203)	Madde-Toplam Korelasyon	Madde silinirse Alpha değeri
Hedef belirleme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendileri hedefler belirlemektedirler?	3,80	0,78	-,274	-,276	.532	.790
Karar verme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendi kararlarını almaktadırlar?	3,58	0,84	-,257	-,158	.640	.740
Sorumluluk üstlenme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendi başlarına görev üstlenmektedirler?	3,65	0,90	-,346	-,345	.646	.737
Sorunların üstüne gitme: Öğrenciler, hangi sıklıkta sorunların üstüne gidip çözmeye çabalamaktadırlar?	3,45	0,95	-,305	-,286	.652	.735
Öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeyi (İndeks puanına dönüştürülmüştür)	3.62	0.69	-.314	-.108		$\alpha =.802$

Okulun özellikleri nasıldır?

Tablo 4, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bağlamsal özelliklerinden tür, büyüklük ve kademe bilgilerini göstermektedir. Katılımcıların %11.2'si özel okullarda görev yapmaktadır. Bu oran, ulusal düzeydeki dağılıma benzerlik göstermektedir (MEB, 2021). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu devlet okullarında görev yapmaktadır. Okul büyüklüğü bakımından öğretmenlerin neredeyse yarısı büyük okullarda görev yapmaktadır. 15 ve daha az sayıda öğretmenli okullarda çalışan

öğretmenlerin oranı ise %20.5'tir. Katılımcıların okul düzeyine göre dağılımı bakımından ilkököl kademesinde ve ortaokul kademesinde görev yapanlar yaklaşık %40 oranında temsil edilmiştir. Lise kademesinde görev yapanlar ise yaklaşık %20 oranında temsil edilmiştir.

Öğretmenlerin ortalama liderlik performans puanları ile öğrencilerin ortalama liderlik becerilerini gerçekleştirme puanlarının okulların türüne, düzeyine ve büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişip değişmediği bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te görülebilir. Test sonuçlarına göre hiç bir anlamlı fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin liderlik yapma algılarına ilişkin ortalama puanları ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeye ilişkin öğretmenlerin algılarına ait ortalama puanlar, okulların bağlamsal özelliklerine göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.

Okulların Bağlamsal Özelliklerden Tür, Büyüklük ve Kademe Özelliklerine Göre Katılımcıların Dağılımı

Bağlamsal Özellikler		f/%	1	2	3	Toplam
Okul Türü	1: Devlet Okulu; 2:Özel Okul	f	511	64		575
		%	88.9	11.2		100
Okul Düzeyi	1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise	f	229	223	123	575
		%	39.8	38.8	21.4	100
Okul Büyüklüğü*	1: Küçük (15 öğretmen ve daha az); 2: Orta (16-30 öğretmen) ; 3: Büyük (31 ve daha fazla öğretmen)	f	118	166	291	575
		%	20.5	28.9	50.6	100

* Okul büyüklüğü okulda çalışan öğretmen sayısına göre tanımlanmıştır.

Tablo 5.

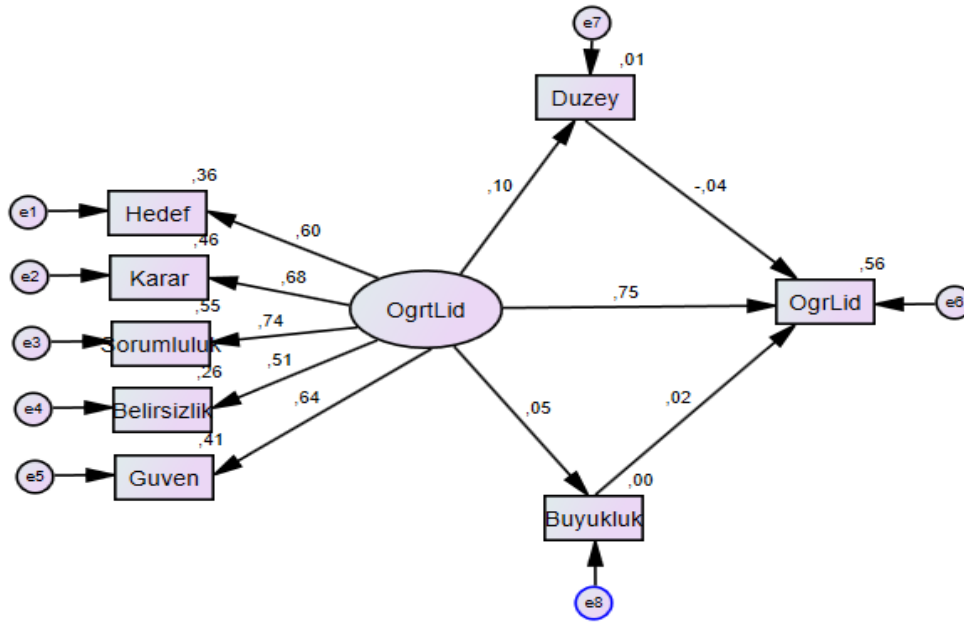
Bağımsız Örneklem için t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Test Edilen	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	\bar{X}	Ss	F	p
Okul Türü	Öğretmen liderliği	1-Devlet	511	3.82	.530	.316	.574
		2-Özel	63	3.93	.481		
	Öğrenci liderliği	1-Devlet	511	3.60	.679	.977	.323
		2-Özel	63	3.81	.738		
Okul Büyüklüğü	Öğretmen liderliği	1-Küçük okul	118	3.84	.490	1.155	.316
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.78	.544		
		3-Büyük okul	291	3.86	.528		
	Öğrenci liderliği	1-Küçük okul	118	3.60	.705	1.991	.137
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.54	.698		
		3-Büyük okul	291	3.67	.674		
Okul Düzeyi	Öğretmen liderliği	1-İlkokul	229	3.80	.500	1.188	.306
		2-Ortaokul	223	3.84	.513		
		3-Lise	123	3.89	.588		
	Öğrenci liderliği	1-İlkokul	229	3.60	.683	.203	.816
		1-Küçük okul	118	3.84	.490		
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.78	.544		

Ölçüm modellerinin test sonuçları nasıldır?

Araştırmada literatüre dayalı geliştirilen hipotezlerin testi için kovaryans temelli YEM (maksimum olabilirlik) gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede üç model test edilerek veri ile en uyumlu model belirlenmeye

çalışılmıştır. Okulun bağlamsal özelliklerine ilişkin değişkenler sınıflama ölçeği ile ölçüldüğünden faktörleştirilmeksizin ve indeks puanı üretilmeksizin ayrı değişkenler halinde YEM analizine alınmıştır. İlk test edilen modelde öğretmenlerin liderlik yapma ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin değişkenlerin yanı sıra okulun bağlamsal özelliklerinden üçü (okul türü, okul büyüklüğü, okul kademesi) aynı anda analize alınmıştır. Bu model denemesinde anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Ardından ilk modelden okul türü çıkartılarak model tekrar test edilmiştir. İkinci modelde sekiz gözlenen değişken ile dokuz gizil değişken bulunmaktaydı. Analiz sonucunda Şekil 2 ile gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının gösterildiği model üretilmiştir. Mahalanobis uzaklık değerleri kontrol edilmiş ve normalliği tehdit eden herhangi bir vaka belirlenmemiştir. Çoklu bağlantılılık açısından da tehdit eden herhangi bir ilişki düzeyi gözlenmemiştir ($r < .85$). Standardize edilmiş tahminler t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca uyum indeks değerleri model ile veri setinin iyi uyum sergilediğini göstermiştir: $\chi^2=75.654$, $df=18$, $\chi^2/df=4.20$ ($p=.000$), $RMSEA=.075$, $CFI=.945$, $AGFI=.94$, $NFI=.93$, $TLI=.914$ (Arbuckle 2016, s. 31; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 725).



Şekil 2. İkinci modelin standardize edilmiş yol katsayıları

Tablo 6 regresyon değerleri ile standardize edilmiş toplam etki ve standardize dolaylı etki büyüklüğüne ilişkin bulguları göstermektedir. Öğrencilerin liderlik edinme düzeyi indeks puanı olarak hesaplanmış ve gözlenen bağımlı değişken şeklinde analize alınmıştır. Öğretmenlerin liderlik yapma düzeylerinin öğrencilerin liderlik becerilerini edinim düzeyleri üzerinde doğrudan anlamlı etkisi gözlemlenirken dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($r=.750$, $p=.000$). Böylece, çalışmada önerilen ilk hipotez doğrulanmıştır (H1: TQ, SL düzeyini anlamlı şekilde etkiler). Regresyon katsayısı dikkate alınarak öğrencilerin liderlik edinimindeki bir birimlik değişimin % 56'sını öğretmenlerin liderlik yapma sıklığı açıklamaktadır ($R^2=.56$). Fakat bu modelde okulun bağlamsal özelliklerinden (büyüklük ve düzey) anlamlı bir dolaylı (aracı) etki sergilememiştir. Tablo 6'ya göre öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine ilişkin algıları okulun kademesi üzerinde doğrudan fakat düşük bir etkisi gözlenmiştir ($.09$, $p<.05$).

Tablo 6.

İkinci Modelin Maksimum Olabilirlik Regresyon Puanları

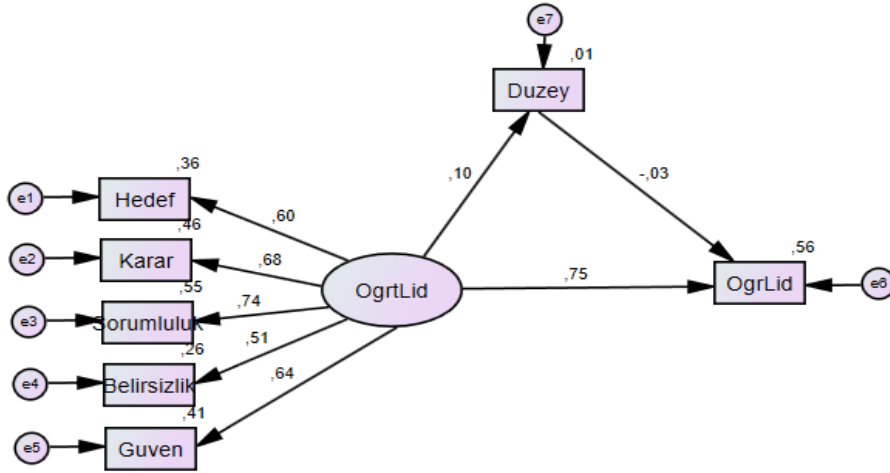
Hipotezler	Standardize edilmemiş ilişki	Standard Hata	Standardize Doğrudan Etki	Standardize Dolaylı Etki	P	Standardize toplam etki
ÖgrtLid → ÖğrLid	1.482	.114	.750	-.003	***	.747
ÖgrtLid → Okul Büyüklüğü	.123	.107	.055	.000	.249	.055
ÖgrtLid → Okul Kademesi	.303	.147	.098	.000	**	.098

Okul Kademesi → ÖğrLid	-.026	.021	-.040	.000	.218	-.040
Okul Büyüklüğü → ÖğrLid	.019	.029	.022	.000	.509	.022

İlişki 0.001 düzeyinde anlamlıdır. **. İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Üçüncü modelde yalnızca okul düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise) yer verilerek deneme yapılmıştır. Modelin testinde yedi gözlenen değişken ve dokuz gizil değişken yer almıştır. Normallik kontrolü verinin normal dağıldığını doğrulamıştır. Şekil 3, standardize edilmiş yol katsayılarını vermektedir. Standardize edilmiş ilişki değerleri t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Uyum indeksleri de model ile veri seti arasında iyi uyum olduğunu göstermektedir: $\chi^2=49.986$, $df=13$, $\chi^2/df=3.84$ ($p=.000$), $RMSEA=.070$, $CFI=.964$, $AGFI=.947$, $NFI=.952$, $TLI=.942$.

Tablo 7 regresyon katsayıları ile standardize edilmiş toplam etki değerlerini göstermektedir. İkinci model ile karşılaştırıldığında üçüncü modelin daha iyi uyum puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin liderlik yapma sıklığının öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığı teyit edilmektedir ($r=.750$, $p=.000$). Fakat bu modelde de okulun bağlamsal bir özelliği olarak okul kademesinin anlamlı aracı değişken olmadığı gözlenmiştir. Böylece H_3 (Okulun bağlamsal özellikleri öğrencilerin liderlik edinim düzeyini anlamlı şekilde etkiler) hipotezi ile H_4 (OgrtLid performansının OgrLid edinme düzeyi ile ilişkisinde OkulNit aracılık etmektedir) hipotezi reddedilmiştir.



Şekil 3. Üçüncü modelin standardize edilmiş yol katsayıları

Öte yandan Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine ilişkin algıları okulun kademesi üzerinde düşük fakat doğrudan anlamlı bir etkiye sahiptir ($.09$, $p<.05$). Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezi olan H_2 : Öğretmenlerin liderlik yapma sıklıkları okulun bağlamsal özellikleri üzerinde etkilidir hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 7.

Üçüncü Modelin Maksimum Olabilirlik Regresyon Puanları

Hipotezler	Standardize edilmemiş ilişki	Standard Hata	Standardize Edilmiş ilişki	Standardize Dolaylı Etki	p	Standardize toplam etki
ÖgrtLid→ÖgrLid	1.482	.114	.751	-.003	***	.747
ÖgrtLid →Okul Kademesi	.294	.147	.098	.000	**	.095
Okul Kademesi →ÖgrLid	-.022	.021	-.040	.000	.286	-.035

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmen liderliği ile öğrencilerin liderlik becerileri edinme düzeyi arasındaki ilişkide okul niteliklerinin anlamlı bir aracı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen temel bulgulara göre öğretmen niteliklerinin, öğrencilerin liderlik becerileri edinmelerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmesine karşın bu ilişkide okul niteliklerinin anlamlı aracı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenler, liderlik becerilerini sıklıkla yerine getirdiklerini algılamaktadır. Bu durum öğrenci liderliğinin geliştirilmesi için önemli bir başlangıç noktası olabilir. Başkalarını motive etmek isteyenler öncelikle kendilerini motive etmelidir. Eğitim alan yazını kendilerini motive edebilen liderlerin, diğerlerini de motive edebileceğini belirtmektedir (Bush & Middlewood, 2005, s. 88). Öğretmenlerin, liderlik becerileri arasında karar vermeyi ve hedef belirlemeyi diğer becerilere göre daha sık gerçekleştirdikleri söylenebilir. En düşük sıklıkta gerçekleştirdikleri beceri ise belirsizlikle baş etme becerisidir. Bu sonuç Can'ın (2009) ulaştığı "öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek olmasına karşın uygulamaya yönelik davranışlarının yetersiz olduğu" sonucu ile uyumludur. Bir başka ifade ile zihinsel olarak geliştirilen planlar uygulamaya aktarılamamaktadır. Aslında liderlik, uygulamayla doğrudan bağlantılıdır. Eyleme geçmemiş, yalnızca zihinsel düzeyde kalmış taslaklar liderlik göstergesi değildir. Öte yandan, öğretmenler sorumluluk üstlenme ve kendilerine güven becerilerini sıklıkla yerine getirdiklerini algılasalar da mevcut çalışmada belirlenen görece düşük düzeyde sorumluluk üstlenme performansı, öğretmenlerin liderlik yönlerine gölge düşürmektedir. Özellikle belirsizlik karşısında sorumluluktan kaçma davranışı düşük liderlik potansiyelinin bir göstergesi olarak saptanmıştır (Yenipınar & diğerleri, 2020). Beycioğlu ve Aslan (2012) ilköğretim kademesinde öğretmen liderliğini inceledikleri çalışmalarında, bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde, öğretmenlerin sıklıkla liderlik yaptıklarını algıladıklarını saptamıştır. Arslan ve Özdemir, (2015) ise öğretmenlerin "öğretmen liderliği olgusuna karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları" bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin 'liderlik yapma' algısına sahip olduklarını, kendilerini lider olarak gördükleri fakat bunları tam olarak uygulamaya aktaramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Düşünme ve karar verme liderlik için değerli olmakla birlikte uygulama liderlik performansı için vazgeçilmezdir (Bush, 2008; Hallinger & Heck, 2011). Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması için, özellikle anahtar liderlik becerilerinde, öğretmen liderliğinin gerçekleşme oranının artırılması gereklidir. Araşkal ve Kılınç (2019) öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için yapılması gerekenleri 'öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama, manevi ödüllendirme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar' şeklinde sıralamışlardır.

Özgüven aracı bir değişken işleviyle belirsizlikle baş etmeyi etkilemektedir (Yıldırım & Yenipınar, 2021). Belirsizlik, değişim anlarının ve dönemlerinin temel özelliklerinden biri olduğundan belirsizlikle baş etme liderliğin önemli göstergelerinden biridir. Belirsizlik anlarında liderlik üstlenenler, başarılı olabilmek için en az değişim miktarı kadar kendilerini geliştirmek ve değiştirmek durumundadır (Revens, 1982). Özgüven, liderlik özelliklerindedir. Öğretmenlerin istenen liderlik özelliklerini göstermelerini sağlamak için belirsizlik durumlarında özgüvenli davranmalarını destekleyici alt yapı oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin belirsizlikle baş etme düzeylerini düşük olarak algılamalarının bireysel, kurumsal ve sistemsel nedenleri olabilir (Bush, 2008). Öğretmenlerin belirsizlikle baş etme yönlerini geliştirebilmek için kurumsal ve sistem düzeyinde düzenlemeler gereklidir. Bu düzenlemelerin bir kısmı öğretmen seçimi ve yetiştirmeyle ilgilidir. Sahlberg'in (2018) belirttiği gibi öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik yapmaya tutku ile bağlı adaylar belirlenebilir. Bağlılık, ısrarcı olmak (persistence) liderlik becerilerini geliştirmede genel bir tutumdur (Yıldırım & Yenipınar, 2021). Öğretmen liderliğinin desteklendiği bir okul iklimi ve kültürü geliştirilebilir. Öğretmen liderliğinin gelişmesinin önemli bileşenlerinden olan

öğretmenlerin mesleki özerkliğini geliştirecek düzenlemeler yapılabilir (Araşkal & Kılınç, 2019; Bush, 2008; Hallinger, 2018; Viennet & Pont, 2017).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, öğrencilerin liderlik becerilerini çok düzeyinde edindiklerini algılamaktadırlar. Bu sonuç Akyürek'in (2020) özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin 'her zaman' düzeyinde gerçekleştirdikleri; zorunlu öğretim kapsamındaki okullarda öğrencilerin liderlik potansiyelinin yüksek olduğu sonuçlarıyla da uyumludur (Öz & Baloğlu, 2020, Uslu & Aslan, 2020). Öğretmenlerin liderlik performansı ile karşılaştırıldığında öğrencilerin liderlik sergileme becerileri daha düşük düzeyde algılanmıştır. Araşkal & Kılınç (2019) öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında önemli bir unsur olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin liderlik düzeyleri arttıkça; öğrenci liderlik potansiyelinin gelişeceği söylenebilir. Alan yazında liderliğin öğrenilebileceği ve öğretilebileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bush, 2008; Kearns, 2019; Konuk & Posner, 2021). Liderlik becerilerinin sergilenmesinde genetik faktörlerden daha fazla çevresel faktörlerin etkisinin olduğu açıklanmaktadır. Bir başka ifadeyle liderliğin geliştirilebilmesi için sistem ve okul düzeyinde girişim fırsatları olduğu belirtilmektedir (Arvey vd., 2007). Öz & Baloğlu, (2020) çalışmalarında geçmiş eğitim yaşantılarında liderlik deneyimi olan öğrencilerin liderlik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liderlik geliştirme uygulamaları öğrencilerin liderlik potansiyeline olumlu katkı yapabilmektedir (Ogurlu & Emir, 2014; Cansoy, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin liderlik uygulamaları öğrencilerin liderlik potansiyelini geliştirebilir.

Öğrencilerin liderlik becerileri arasında görece daha yüksek düzeyde edindikleri beceri hedef belirleme becerisidir. Diğerlerine göre en düşük sıklıkta gerçekleştirilen beceri ise sorunların üstüne gitme becerisidir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde sorunlarla karşılaşıldığında vazgeçmeden hedeflere ulaşmak için çaba göstermek bir liderlik özelliğidir (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Lunenburg & Ornstein, 2022). Bu nedenle öğrencilerin bu yönlerinin güçlendirilmesine önem verilmeli, sorun çözümü için çaba harcama becerisi kazandırabilecek öğretim etkinlikleri tasarlanmalıdır. Öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri, öğretmenlerin kendi liderlik performanslarına ilişkin algılarıyla uyumludur. Öğretmenler de belirsizlikle baş etme bakımından diğer boyutlara göre daha düşük performans sergilediklerini bildirmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin liderlik davranışları sergilemelerinde öğretmenlerin anahtar rol oynadıkları söylenebilir. Öz ve Baloğlu, (2020) öğrencilerin liderlik potansiyelinin yüksek olmasına karşın liderlik deneyimleme fırsatlarının az olduğunu bu nedenle liderlik eğitiminin sınırlandırıldığını vurgulamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri öğrencilerin kendi başlarına karar alma becerilerinin diğer becerilere göre daha düşük algılanmasıdır. Adair (2005, s. 73) karar vermenin liderliğin anahtar faaliyetlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerde bu becerinin düşük düzeyde olması diğer boyutları da doğal olarak olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin liderlik potansiyelleri geliştirilmesinde öncelikle karar verme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Alan yazında eğitim programları yoluyla öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Ogurlu & Emir, 2014). Bu nedenle öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecek eğitim programlarının düzenlenmesinin ve bu programların karar verme becerileri gelişmiş, bu durumları deneyimleri ile göstermiş öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinin öğrenci liderliği için anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik becerilerini sergileme sıklığı, öğrencilerin liderlik sergileme sıklığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik becerilerini sergileme sıklığı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin de liderlik becerilerini sergileme sıklığını yüksek olarak algılamaktadır. Bu sonuç alan yazın ile uyumludur (Beycioğlu & Aslan, 2012; Öz & Baloğlu, 2020). Bireyleri etkileme ve yönlendirmede eylem ve model olma retorikten daha etkilidir. Öğrencilerin liderlik yönlerinin geliştirilmesinde en etkileyici unsur öğretmenlerin liderlik davranışlarıdır (Revans, 1982). Dolayısı ile öğretmenin liderlik kavramının farkında olması, liderlik davranışlarını desteklerken öğrencilerin liderlik davranışlarını da olumlu şekilde

etkileyebilir. Öğretmenlerin, liderlik hakkında ve liderlik eğitimine ilişkin bilgi edinmeleri hem onların liderlik davranışlarını bilinçli şekilde gerçekleştirmelerini hem de öğrencilerin liderlik yönlerini geliştirmeye katkı yapabilir. Eğitim politikalarını oluşturan, uygulayan ve öğretim süreçlerini yönetenlerin bu durumun farkında olması oldukça önemlidir. Bu durum toplumsal kültürün diğer sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bilimsel temelli olması ile yakında ilişkilidir. Birey ve toplumda, doğruların bilimsel yaklaşımlardan çok geleneksel yaklaşımlarla çözülebileceği düşüncesi hâkimse, demokrasi ve insanların eşit olduğu fikri gelişmemişse; toplumsal alanlarda liderlik davranışlarının sergilenmesi doğal olarak sınırlanabilir.

Bu çalışmada okulun bağlamsal niteliklerinin öğrencilerin liderlik edinimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri üzerinde okulların tür, kademe ya da büyüklük özellikleri, öğretmenlerin etkisini değiştirmemektedir. Öğrencilerin liderlik edinimi üzerinde en önemli etki öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemedir. Bu sonuç önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumsuzdur. Örneğin Can (2009) ile Öz & Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ilkokuldan liseye doğru kademeler arttıkça öğrencilerin liderlik davranışlarını sergileme sıklıklarının azaldığı bulunmuştur. Mitchell ve diğerleri (2015), Mansor vd., (2022) ve Agasisti vd., (2020) kırsal kesimdeki küçük okulların okul etkililiği ve liderlik sergilenmesi üzerinde anlamlı fakat düşük düzeyde etkilerine işaret etmektedir. Karakütük vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da küçük okullarda iletişim ve sosyal ilişkilerin daha olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Doğrudan bu çalışmanın konusuna odaklı olmamasına karşın alanyazında, okulun bağlamsal niteliklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi aracı olarak etkilediği belirtilmektedir (Agasisti vd., 2020; Karakütük vd., 2014; Lunenburg & Ornstein, 2022; Mansor vd., 2022; Muijs & Harris, 2003; OECD, 2021). Mevcut çalışmada alanyazına dayalı geliştirilen hipotezlerden öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim doğrulanmasına karşın okul niteliklerinin aracı etkisi doğrulanmamıştır. Bu kapsamda Muijs & Harris (2003) tarafından önerildiği gibi her bir okulun farklı özelliklerinin öğretmen liderliğini ve öğrenci liderliğini etkileyebileceği düşünülebilir. Öğretmen liderliği ile öğrencilerin liderlik davranışlarını edinmeleri üzerinde okul yönetiminin anlayışı, okul iklimi, okul kültürü gibi boyutlar etkili olabilir.

Çalışmanın sonunda öğretmenlerin liderlik sergileme sıklıkları arttıkça öğrencilerin de liderlik davranışlarını edinim düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okulların bağlamsal niteliklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde anlamlı bir aracı etki yaratmadığı saptanmıştır. Bu çerçevede okulların özel ya da devlet okulu olması, büyük ya da küçük okul olması, ilkokul veya ortaokul ya da lise olması fark etmeksizin öğrencilerin liderlik becerilerini edinmelerinde en önemli etkinin öğretmenin liderlik davranışlarını sergilemeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınırlılık

Bu çalışmada okul nitelikleri yalnızca okulun türü (resmî-özel), okulun düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) ve okulun büyüklüğü (küçük-orta-büyük) değişkenleri ile ölçülmüştür. Okul iklimi, okuldaki öğretim, okul dışı destekleyici faaliyetler gibi farklı değişkenler kullanıldığında sonuçların değişebileceği kestirilebilir. Öte yandan bu çalışmada test edilen okulların söz konusu değişkenleri bakımından elde edilen sonuç öğrenci liderliği alanındaki bilgi birikimine önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın bir başka sınırlılığı öğretmen algıları temelinde sonuçlara ulaşılmasıdır. Öğrenci, anne-baba görüşleri ve okul yöneticilerinin görüşleri dâhil edildiğinde sonuçlar farklı olabilir.

Öneriler

Okul türü, düzeyi ve büyüklüğünün öğrencilerin liderlik ediniminde bir etkisinin olmaması uygulamada öğretmenlerin önemine bir kez daha vurgu anlamına gelmektedir. Liderlik gibi sosyal ilişkilerin baskın olduğu becerilerin edindirilmesinde öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdikleri güvene dayalı ilişkilerin önemi oldukça belirginleşmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim, etkileşim boyutlarında üst düzey becerilere sahip olması için hem öğretmen yetiştirme hem de mevcut öğretmenlerin anılan yönlerinin geliştirilmesi, liderlik uygulamaları yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi bu araştırmanın uygulamaya yansıyan yönleri olarak belirtilebilir. Sonraki çalışmalarda okulların büyüklük, kademe ve türünün yanı

sıra okul iklimi, okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik tarzları gibi yönleriyle birlikte öğretmenin liderlik sergileme davranışlarının öğrencilerin liderlik davranışlarını edinmeleri üzerinde ne düzeyde etkilediği incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik*. (Çev. F. Beşenek). Babiali Kültür Yayınları.
- Agasisti, T., Falzetti, P., & Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951.
- Araşkal, S., & Kılınc, A. Ç. (2019). Examining the factors affecting teachers' leadership: A qualitative research. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 419-468.
- Akyürek, M. İ. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerde Liderlik. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 198-219.
- Arbuckle, J. (2016). *IBM® SPSS® Amos™ 24 User's Guide*. USA: IBM Corporation.
- Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J., & Krueger, R. F. (2007). Developmental and genetic determinants of leadership role occupancy among women. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 693.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Improving the leadership standards of school principals. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 255-279. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.011>
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Teachers and administrators' views on teacher leadership. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2(2), 191-223.
- Bolam, R. (2004). Reflections on the NCSL from a historical perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(3), 251-67.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development*. Sage.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Cansoy, R., & Turan, S. (2016). Gençlik liderlik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 19-39.
- Cansoy, R. (2017). The Effectiveness of Leadership Skills Development Program for University Students. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 65-87. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i3.899>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518-541. DOI: 10.17679/inuefd.476428
- Eckert, J., & Daughtrey, A. (2019). Teacher leadership development: Tracking one district's progress over three years. *Education Policy Analysis Archives*, 27(2). 1-22. DOI: 10.14507/epaa.27.4130
- EURYDICE (2018). *National education systems: Ongoing reforms and policy developments*. Available from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments_en [Accessed 20 May 2021].
- Gümüs, S., Bellibas, M.S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2): 149-173.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hardie, B., Highfield, C., & Lee, K. (2022). Attitudes and values of teachers and leaders towards entrepreneurship education. *Research Papers in Education*, <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2028891>

- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103286.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration*. Mc Graw.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Ayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 304-316
- Kearns, K. (2019). The Leadership Portfolio Program at The University of Pittsburgh: Teaching leadership to graduate students. *Teaching Public Administration*, 37(3), 255-273.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: The role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Konuk, S., & Posner, B. Z. (2021). The effectiveness of a student leadership program in Turkey. *Journal of Leadership Education*, 20(1): 79-101. <https://doi.org/10.12806/V20/I1/R6>.
- Koşar, D., Er, E. R., Kılınç, A.Ç., & Koşar, S. (2017). Analysis of teacher leadership studies: A content analysis study. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4(7), 29-46. <https://doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2022). *Educational Administration: Concepts and practices*. Sage.
- Mansor, A. N., Hamid, A. H., Medina, N. I., Vikaraman, S. S., Wahab, J. L. A., MohdNor, M. Y., & Alias, B. S. (2022). Challenges and strategies in managing small schools: A case study in Perak, Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 694-710. DOI: 10.1177/1741143220942517
- Mitchell, R. M., Sun, J., Zhang, S., Mendiola, B., & Tarter, J. C. (2015). School Effectiveness: A Meta-analytic review of published research. İçinde M. F. DiPaola, & W. K. Hoy (Eds.), *Leadership and School Quality* (s. 161-170). Charlotte, NC. IAP.
- MEB TTKB (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)(2022). Öğretim programları. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=788> [17 Nisan 2022].
- MEB (2021). *Örgün eğitim istatistikleri: 2020-2021*. Erişim: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_20_20_2021.pdf [06 Aralık 2021].
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-81. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Öz, H., & Baloğlu, N. (2020). Öğrencilerin eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme durumlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 139-158.
- Ogurlu Ü., & Emir S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.13>
- Özdemir, S., Çoban, Ö. & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 10(2): 399-426. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.014>.

- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. Jossey-Bass.
- Revans, R. (1982), 'The origins and growth of action learning', Bromley, Chartwell-Bratt.
- Ruane, J.M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social science research*. Oxford: Blackwell Publishing
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli* (Çev. C. Mavituna). Metropolis Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. PegemA.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth edition. New York: Pearson.
- Turkish Education Association Think Tank (TEDMEM). 2020. *Education evaluation report, 2019*. Ankara: TED. www.tedmem.org/yayin
- TEDMEM. (2021). Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM Analiz Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- United Nations Education Science Culture Organization (UNESCO), (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. Available from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng. [Accessed 27 July 2021]
- Uslu, T., & Aslan, M. (2020). Student leadership scale: Validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(3). 1181-1196.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers No. 162). Paris: OECD Publication.
- Yenipinar, Ş., Yıldırım, K. & Tabak, H. (2020). Determining the leadership potential of school administrators based on data triangulation. i.e.: *Inquiry in Education*, 12(2), Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol12/iss2/7>
- Yıldırım, K. & Yenipinar, Ş. (2021). Examining the role of contextual conditions and leadership status of school principals from multiple perspectives. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 207-226.
- Yin, H., & Huang, S. (2021). Applying structural equation modelling to research on teaching and teacher education: Looking back and forward. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103438.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Leadership is a high-level skill containing 21st-century skills such as setting goals, undertaking responsibility, dealing with uncertainty. There is a research gap addressing the mediation role of contextual characteristics of the school in leadership education. This study investigated the mediating role of the contextual characteristics of school consisting of type, level and size on the relationship between teachers' leadership performance and students' acquisition of leadership skills. We first proposed following hypotheses based on the literature and then tested them.

H1: Teacher leadership performance significantly predicts the students' leadership acquisitions.

H2: Teacher leadership performance has meaningful relationships with the schools' contextual qualities

H3: School's contextual qualities significantly predicts the students' leadership acquisitions

2. METHOD

This study is a cross-sectional survey using quantitative methods. We tested a theoretical model including teacher qualities as a potential predictor of students' leadership acquisition while proposing school qualities as a possible mediator of the effects of teacher qualities on the students' leadership acquisition. The data were gathered from a totally of 575 teachers working at formal compulsory schools located in the city center of Aksaray in the school year 2020-2021. We accessed the study participants through multi-stage sampling methods (stratified, proportional, random). Female participants consisted of 57.2 % (f=329) of the participants. Based on the total experience in teaching, nearly 30 % of the participants were between 1-5 years range. 30 % of them had experience over 15 years. Nearly 20 % of the participants were in the first year at the current school. More than 1/4th of the participants had been working for at least six years at the same school. Only 9.2 % of participants had master's degree, the rest of them had undergraduate education degree. Data were collected using the leadership potential measurement instrument that the researchers had previously developed. We performed descriptive statistics (% , f , \bar{x} , S), exploratory factor analysis (EFA), independent samples t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation coefficient (r) and structural equation modelling (SEM) for analysing data. We considered the .05 significance level when judging a result.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

We tested three models, and we identified the best fitted model with the data. We first entered the all school related variables (school type, school level and school size) into the path analyses, but the model was not identified. Then we tested the second model by adding two school related variables (school level and school size). In the tested second model, there were eight observed endogenous variables, nine unobserved endogenous variables, and 16 residuals. The second model had relatively good fit with the data set. We checked the multicollinearity between variables and there was no correlation higher than $r=0.85$. Standardized estimates showed that a) t values were significant, b) $\chi^2=75.654$, $df=18$, $\chi^2/df=4.20$ ($p=.000$), c) RMSEA= .075, d) CFI=.945, e) AGFI=.94, NFI=.93, TLI =.914. In addition, critical ratio (CR) scores are all significant because they are greater than 1.96 ($p<.05$) that informs that 'parameter estimates are normally distributed, and it is correct only in large samples' (Arbuckle 2016 p. 31). These results confirm the good fit between the model and the data set (Tabachnick and Fidell, 2013). Then, we tested third model including only one school related variable (school level), there were seven observed endogenous variables, nine unobserved endogenous variables, & 15 residuals. The assessment of normality verified the normal distribution. The path analysis generated the model displayed in Figure 2 that depicts the standardized path coefficients. Standardized estimates displayed that a) t values were significant, b) $\chi^2=49.986$, $df=13$,

$\chi^2/df=3.84$ ($p=.000$), c) RMSEA= .070, d) CFI=.964, e) AGFI=.947, NFI=.952, TLI =.942. These results verify the better fit than prior model. Each skill has three procedures that i) cognitive preparation, ii) plan, and iii) practice. Findings indicate that teachers have a tendency of getting more difficulty from cognitive preparation towards application. Teachers' perceptions across the leadership skills change considerably. While two hypotheses were verified, the hypothesis suggesting the mediating role of the contextual characteristics of the school was rejected. The study found that the frequency of teachers' leadership significantly predicted students' leadership acquisition; however, it found that the contextual characteristics of the school did not have a significant mediating effect. The study concluded that the most important effect on equipping students with leadership skills, regardless of whether the schools are private or public schools, large or small schools, primary or secondary school or high school, is the teacher's leadership behaviors. Based on the results, suggestions have been developed to support leadership education. Since improving teachers' leadership skills leads to developing students' leadership skills, in initial teacher education teacher candidates should be well equipped with social skills and teachers' professional autonomy in service should be improved. In addition, school autonomy accompanied by accountability can also encourage leadership at school encompassing teachers and students.

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: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34183927-000-00000712380

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma iki araştırmacı tarafından birlikte tasarlanıp yürütülmüş ve sonuçlanmıştır. Birinci ve ikinci yazar katkılarının %50'ye yakın olduğu söylenilebilir. Birinci ve ikinci yazarın yoğunlaştığı konuların aşağıdaki gibi olduğu söylenilebilir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, bulgular, yorum ve öneriler ve raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1185 – 1206. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1127535>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Deneyimleri*

Pre-service Social Studies Teachers' Experiences About Hybrid Community Service Practices Course

Önder Eryılmaz¹ 

Geliş Tarihi (Received): 07.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin deneyimlerini incelemeye çalışmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Hibrit olarak gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları dersine katılan 7 sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Öğretmen adayları dersin kuramsal boyutunu online olarak tamamlamış, uygulama boyutunu ise bireysel olarak yüz yüze uygulama sahasında gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı için veri çeşitlemesi yapılmış ve araştırma alanında uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalar öncesinde bazı kaygılar yaşadıkları görülmüştür. Ancak uygulama esnasında ve sonrasında kaygıların yerini kendilerini mutlu eden deneyimlere bıraktığı belirlenmiştir. Bunların yanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer alan bazı değerler ve becerilerine ilişkin deneyim kazandığı görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları dersi sayesinde aile üyeleriyle, akrabalarıyla, arkadaşlarıyla ve komşularıyla etkileşime girdikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinin birçok avantajı olduğunu düşündüğü, ancak arkadaşlarıyla birlikte etkinlikleri gerçekleştiremedikleri için THU dersinin yüz yüze işlenmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, hibrit uygulama, sosyal bilgiler öğretmen adayları

&

Abstract: The main purpose of this research is to investigate pre-service social studies teachers' experiences about hybrid community service practices course. Basic quantitative research design was adopted in the research. 7 pre-service social studies teachers who took the hybrid community service practices course Semi-structured interviews and documents were used as data collection tools. Inductive analysis approach was employed to analyze the data. While pre-service social studies teachers participated to the theoretical dimension of the course online, they applied all of activities in the scope of community service practices course onsite. In order to establish trustworthiness of the study, data triangulation and prolonged engagement strategies were used. As a result of the study, it was revealed that pre-service social studies teachers experienced some anxiety about activities that must be undertaken by themselves. However, they felt and experience positive feelings instead of anxiety. Furthermore, pre-service social studies teachers experienced some of values and skills that are stated in the middle school social studies curriculum. Moreover, it was concluded that pre-service social studies teachers indicates many advantages of hybrid community service practices course. On the other hand, since they can not be together with their friends during the activities, they stated that they prefer to take community service practices course face-to-face. Based on the results of the research, some recommendations were developed for the researchers and practitioners at the end of the study.

Keywords: Community service practices, hybrid course, pre-service social studies teachers

Atıf/Cite as: Eryılmaz, Ö. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Deneyimleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1185-1206. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1127535>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University – Bolu

* Bu araştırmanın bir bölümü 3-5 Haziran 2021 tarihinde çevrimiçi olarak düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

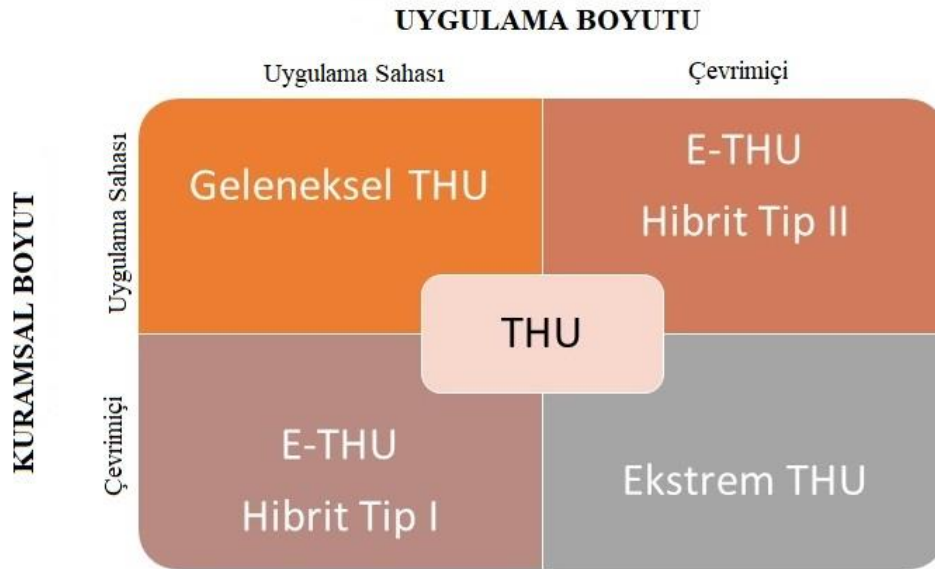
¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Önder ERYILMAZ, Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, onder.eryilmaz@amasya.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-889X>

1. GİRİŞ

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU), öğrencilerin toplumsal sorunların çözümüne yönelik düzenlenen sosyal etkinliklere katılarak sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi, beceri ve değer kazandıkları, deneyime dayalı bir öğretim biçimidir (Bringle & Hatcher, 1996; Christine vd., 2011). THU kapsamında öğrenciler belirledikleri toplumsal sorunlara yönelik olarak birtakım fikirler üretir ve bu fikirleri kendileri hayata geçirirler. THU, dünyanın birçok ülkesinde çok farklı alanlarda olduğu gibi öğretmen eğitiminde de yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Tinkler vd., 2015). Türkiye’de ise özellikle 21. yüzyılın başlarında öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi çalışmaları sonucunda 2006 yılından itibaren eğitim fakültesindeki lisans programlarında zorunlu ders olarak yer almaktadır (Çetin & Sönmez, 2009). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarına sosyal sorumluluk bilinci kazandırılmaya çalışılmakta, bu doğrultuda toplum ile bütünleşerek toplumsal sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretmeleri konusunda onlara rehberlik edilmektedir. Ayrıca ders kapsamında öğrenciler çeşitli Sivil Toplum Kuruluşları (STK)’nı tanıma, faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olma ve onlarla iş birliği yapma olanağına sahip olmaktadır (Ekşi & Cinoğlu, 2012).

THU’nun sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki yeri ve önemi diğer öğretmenlik programlarına göre daha farklıdır. Çünkü THU kapsamında kazandırılması hedeflenen sosyal sorumluluk bilinci ve sosyal sorumluluk ile ilgili dayanışma, duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değer ve çevre okuryazarlığı, empati, eleştirel düşünme, gözlem, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, karar verme, problem çözme ve sosyal katılım gibi beceriler aynı zamanda ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerler ve beceriler arasında bulunmaktadır. Başka bir deyişle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının THU dersinden edinecekleri bilgi, beceri ve değerler, profesyonel yaşamlarında ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerine kazandırmaya çalışacakları bilgi, beceri ve değerler olacaktır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu ders kapsamında edinecekleri deneyimler oldukça önemli görülmektedir.

Bilindiği üzere pandemi süreci, her alanda olduğu gibi öğretmen eğitiminde de etkisini göstermiş, uzun yıllardır yüz yüze gerçekleştirilen dersler çevrimiçi olarak uzaktan öğretim biçiminde gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Mogaji & Jain, 2020). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki THU dersleri de bu şekilde sürdürülmüştür. Ancak alan yazında THU’nun yalnızca pandemi döneminde değil, pandemi öncesi dönemde de farklı şekillerde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Waldner vd. (2012) gerçekleştirdikleri alan yazın incelemesi sonucunda THU’nun dört farklı şekilde uygulandığını belirlemiştir. THU’nun uygulanış biçimleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Topluma hizmet uygulamaları dersinin uygulanış biçimleri (Waldner vd., 2012)

Şekil 1'deki THU dersinin uygulanış biçimleri incelendiğinde dersin 4 farklı biçimde gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Bunlardan ilki geleneksel THU olarak nitelendirilmiş olan yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilen THU'dur. Bu biçimde işlenen THU'da dersin hem kuramsal boyutu hem de uygulama boyutu uygulama sahasında yüz yüze olarak yapılmaktadır. Hibrit Tip I olarak nitelendirilen THU dersinde ise dersin kuramsal boyutu çevrimiçi olarak uygulama boyutu ise uygulama sahasında gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında Hibrit Tip II olarak belirtilen THU dersinde Hibrit Tip I'in aksine dersin kuramsal boyutu uygulama sahasında, uygulama boyutu ise çevrimiçi olarak gerçekleştirilmektedir. Ekstrem THU dersinde ise dersin kuramsal ve uygulama boyutunun çevrimiçi olarak yapıldığı görülmektedir (Waldner vd., 2012).

Alan yazın incelendiğinde çevrimiçi olarak uzaktan öğretim şeklinde gerçekleştirilen ve farklı alanlarda uygulanan THU'ya ilişkin birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. (Arehart vd., 2020; Branker vd., 2010; Bringle, 2017; Foulconer, 2020; Guthrie & McCracken, 2010, 2014; Helms vd., 2015; Marcus vd., 2020; Mironesco, 2014; Nielsen, 2016; Shaw, 2018; Subash, vd., 2021; Tian & Noel, 2020). Diğer yandan Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan THU dersine yönelik araştırmaların olduğu ancak bu araştırmaların tümünün geleneksel uygulanan THU dersi kapsamında gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Altun, 2019; Aykırı, 2017; Aykırı, 2018; Beldağ vd., 2015; Çetin & Sönmez 2009; Dere & Akdeniz, 2021; Deveci & Eryılmaz, 2016; Gökçe, 2009; Kara vd., 2017; Kesten vd., 2014; Kılınc & Dere, 2014; Sönmez, 2010). Ancak sosyal bilgiler eğitimi alanında hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine yönelik bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin deneyimlerini incelemeye çalışmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan temel araştırma deseninde öncelikli amaç bireylerin odaklanılan olgu, olay ya da konuyu nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin deneyimlerinin nasıl olduğunu anlamak ve anlamlandırmak amaçlandığı için temel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı katılımcı seçimi stratejisi uygulanmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla araştırmacının kendi görüşlerinden hareketle oluşturulmaktadır (Şahan & Uyangör, 2021). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersini deneyimlemiş 7 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adayları aynı öğretim üyesinin sorumlu olduğu grupta bulunmuşlardır. Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yaşadığı Şehir
Leyla	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi
Aygül	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi
Deniz	Kadın	3. Sınıf	Köy
Elif	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi
Derya	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi
Buket	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi
Melis	Kadın	3. Sınıf	Şehir Merkezi

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunun tamamını 3. sınıfta öğrenim gören kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun şehir merkezinde ikamet ettiği, bir katılımcının ise köyde ikamet edildiği görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi olmak üzere iki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen toplum hizmet uygulamalarındaki deneyimlerine ilişkin bilgi sahibi olabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer görüşme türlerine göre en yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden hazırladığı soruların dışında araştırmanın seyrine göre yeni sorular da sorabilmekte, böylece araştırma sorularını yanıtlamak için daha zengin veri elde edebilmektedir (Sözer & Aydın, 2020). Bu doğrultuda araştırmacı öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda taslak sorular oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmanın amacı doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlere ve derse ilişkin görüşlerine yönelik hazırlanmıştır. Taslak formda toplam 9 soru yer almıştır. Hazırlanan taslak sorular nitel araştırma deneyimi olan ve araştırmalarında yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanmış bir uzmana iletilmiştir. Uzmanın görüş ve öneri doğrultusunda gerekli yerlere sonda sorular eklenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır.

2.3.2. Dokümanlar

Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olay, olgu ya da konu ile ilgili yazılı ve görsel bilgiler içeren kaynakların analizini kapsar. Tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi farklı veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada doküman olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında uyguladıkları etkinliklere ilişkin yazdıkları yansıtma raporları kullanılmıştır. Yansıtma raporlarının nasıl yazılması gerektiğine ilişkin sürecin başında katılımcılara bilgilendirmeler yapılmıştır. Yansıtma raporları her bir etkinlik sonrasında katılımcılar tarafından gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin

yazılmıştır. Yansıtma raporlarında katılımcıların uyguladıkları etkinliklere ilişkin deneyimlerinin yanı sıra sürece ilişkin görüşleri de bulunmaktadır.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma için öncelikle bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan araştırmaya ilişkin izin alınmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılara alınan etik kurul izni sunulmuş, araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve katılımcılar gönüllü katılım formlarını doldurmuştur. Araştırma THU dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. THU dersi pandemi şartlarından dolayı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı dersin teorik kısmı öğretmen adaylarının canlı derse katılımlarıyla, uygulama kısmı ise öğretmen adaylarının ders dışındaki sürede yaşadıkları bölgede gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında sokak hayvanlarına yiyecek temin etme, kedi evi yapımı, fidan dikme, yaşadıkları çevrede gözlemledikleri olumsuz durum ya da durumları yetkili yerel ve merkezi yönetim birimlerine bildirme, çevre temizliği ve atık malzemenin oyuncak yapımı olmak üzere 6 farklı uygulama yapmıştır. Her bir uygulama öncesinde ve sonrasında canlı derse katılmış, etkinlikler üzerine tartışmışlardır. Ayrıca her bir etkinliğe ilişkin yansıtma raporu tutmuşlardır. Süreç sonunda ise kendileriyle araştırmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler zoom platformu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında analiz edilmek üzere yazılı metne dönüştürülmüştür. Bunun yanında öğretmen adayları yansıtma raporlarını araştırmacıya eposta yoluyla iletmiştir.

Verilerin analizinde tümevarımsal analiz yaklaşımı gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman verileri analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, kodlar arasında anlamlı ilişkiler kurularak temalara ulaşılmış ve sonrasında temalardan bulgulara ulaşılarak raporlaştırılmıştır (Thomas, 2006). Araştırmanın verileri analiz edilirken katılımcılara kod isimleri verilmiş ve bulgular bu şekilde sunulmuştur.

2.6. Araştırmanın rolü

Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinin yürütücüsüdür. Ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin planlanması, yansıtma raporlarının takibi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcıları dersin doğal işleyişini bozmayacak ve araştırmayı etkilemeyecek biçimde bilgilendirmiştir. Aynı zamanda katılımcılar veri toplama süreci sonunda araştırma verilerinin kendilerine kod isimleri verilerek raporlaştırılacağı, verilerin nasıl arşivleneceği ve raporlaştırılacağı hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir.

2.7. İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığı için öncelikle veri çeşitlenmesine başvurulmuştur. Buna göre araştırmacılar birden fazla veri çeşidi kullanarak elde edilen bulguların tutarlılığını görme ve bir veri çeşidi ile elde edilen bulgunun başka bir veri çeşidi ile elde edilen bulgu ile destekleme olanağına sahip olmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme ve yansıtma raporları olmak üzere birden fazla veri çeşidi kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bunun yanında araştırma sahasında uzun süreli etkileşimde bulunarak da araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sahasında uzun süreli etkileşimde bulunmak, katılımcılara araştırmacıyı gözlemleme ve varlığına alışma olanağı sunduğu için araştırmacının doğal ortamda samimi ve derinlemesine veri etmesine imkân tanımaktadır (Glesne, 2020) Bu çalışmada araştırmacı yaklaşık 4 ay boyunca katılımcılar ile birlikte ders sürecinde etkileşim halinde olmuştur.

2.8. 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

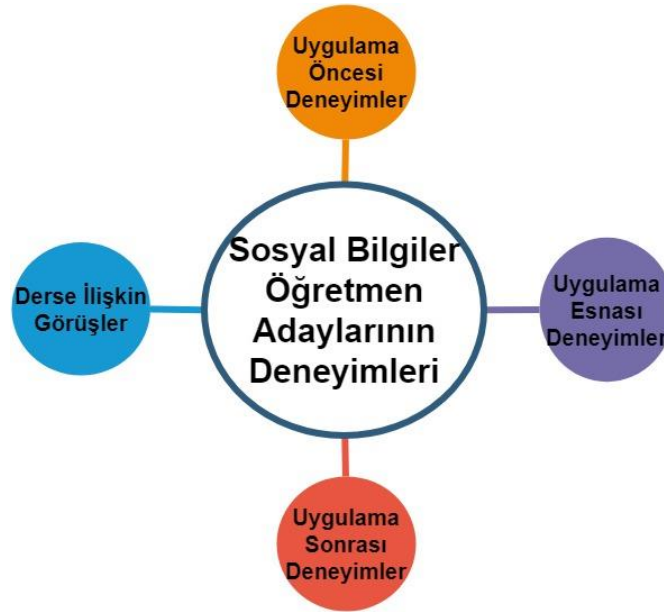
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-8032

3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin deneyimleri ile ilgili ulaşılan bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen THU Dersine İlişkin Deneyimleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin deneyimleri ile ilgili ulaşılan bulgular uygulama öncesi, uygulama esnası, uygulama sonrası ve sürece ilişkin görüşler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Bundan sonraki bölümde bu başlıklar altındaki ilgili bulgular sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalar Öncesinde Yaşadıkları Deneyimler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalardan önce yaşadıkları deneyimlere ilişkin bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi Yaşadıkları Deneyimler

Şekil 3'te görüldüğü üzere elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının planladıkları uygulamaları kendi kararları doğrultusunda şekillendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar arasında bulunan Leyla "Fidanları insanların yürüyüş yaptıkları yolun kenarına dikmeye karar verdim. İleriki yıllarda fidanların büyüüp yürüyüş yolunu gölgelendirmesi ve insanlar faydalı olması için böyle bir karar aldım şeklindeki ifadesiyle fidan dikme etkinliğinden önce yaptığı planlamanın kendi kararı doğrultusunda oluştuğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Derya da "Arkadaşlarımla hep gittiğimiz bir park vardı. Etkinliği orada yapmaya karar verdim" şeklindeki ifadesiyle uygulamanın kendi kararı doğrultusunda gerçekleştirildiğini açıklamıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamaları gerçekleştirmeden önce gözlem yaparak problem belirledikleri görülmüştür. Araştırmanın katılımcıları arasında olan Elif konu ile ilgili olarak "Öncesinde temizleyeceğim bölgeyi aradım" şeklindeki açıklamasıyla çevre temizliği etkinliği için belirleyeceği problemleri alanı gözlem yaparak belirlediğini ifade etmeye çalışmıştır.

Araştırmada uygulama öncesinde araştırma yaptıklarını belirten öğretmen adaylarının da olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adaylarından olan Derya'nın "Karşılaştıkları sorunlar var mı diye mahalle adına komşularına sorular sordum" şeklindeki ifadesinden yaşadığı bölgedeki olumsuz durumları yetkililere bildirmeleri gereken etkinlikten önce etrafındaki vatandaşlara sorular sorarak araştırma yaptığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Buket de "Biraz araştırma yaptıktan sonra yapabileceğim şeyleri not aldım ve eksik malzemeleri temin ettim" şeklindeki açıklamasıyla uygulama öncesinde araştırma yaptığını ifade etmiştir.

Bu bulguların yanında uygulamalardan önce hem sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem de aile üyelerinin bazı ön yargılara sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulama öncesinde bazı ön yargıları olan öğretmen adaylarından Buket önyargısını "Açıkçası belediyeyi aramakta zorlanacağımı düşünüyordum. Hiç yapmadım nasıl olacak, ne konuşacağım diye düşünüyordum" şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Aynı şekilde Aygül de "Başta bir önyargım vardı açıkçası iki haftada bir etkinlik mi yapacağız diye ama çok eğleneli geçti" şeklindeki ifadesiyle uygulama öncesinde önyargısının olduğunu açıklamıştır. Ayrıca aile üyelerinin de uygulamalar öncesinde bazı ön yargılara sahip oldukları belirlenmiştir. Örneğin Deniz aile üyelerinin ön yargılarının olduğunu "İnsanlar isteklerini belediyeye ya da başka bir kuruluşa, kuruma söylemekten çekiniyor. Yapmazlar, ne gerek var, sana mı kaldı gibisinden" şeklindeki ifadesiyle açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulama öncesinde heyecanlandıklarını da belirtmiştir. Katılımcılar arasında bulunan Deniz kedi evi etkinliği öncesinde yaşadığı heyecanını "Ödevimizin bu haftaki teması belirlendikten sonra heyecanlı ve telaşlı bir şekilde evimizin yakınında bulunan market köşelerine bırakılmış kartonları aldım" şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adayları uygulamalar öncesinde çekingenlik yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Örneğin Melis ilk defa yaşadığı bölgedeki olumsuz durumu ilgili birime iletmede çekingen olduğunu "Belediyeyi aramadan önce biraz heyecanlandım ve çekindim açıkçası" şeklindeki açıklamasıyla belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalar Esnasında Yaşadıkları Deneyimler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalar esnasında yaşadıkları deneyimlere ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalar Esnasında Yaşadıkları Deneyimler

Şekil 4'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalar esnasında birçok kişiyle yardımlaştığı görülmüştür. Örneğin Elif "Çevre temizlemeye aklamla ve birkaç komşumuzla birlikte gittik. Ablam ve komşularımızda daha önce böyle bir etkinlik yapmamışlardı. Onlara bana yardım etmelerini teklif ettiğimde mutlu oldular" şeklindeki ifadesiyle çevre temizliği etkinliğini aile üyesi ve komşusuyla birlikte gerçekleştirdiğini açıklamıştır. Benzer şekilde Aygül de "Parka gittiğimizde belediye çimleri temizliyordu. Onlardan hemen sonra kalan çöpleri toplamaya ve toplatmaya başladım. Arkadaşlarım da olumlu baktılar bu etkinliğe. Birlikte parktaki çöpleri topladık." şeklindeki ifadesiyle arkadaşlarıyla etkinlik esnasında yardımlaştığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında uygulama esnasında problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemleri çözerek etkinlikleri gerçekleştirdiğini belirtenler olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından Aygül deneyimini şu ifadesiyle açıklamıştır: "Belediyeye maille mi, telefonda mı bildirsem daha hızlı sonuç alırım emin olamadım. Belediyenin sitesine girdim ve dilek kutusuna isteklerimi yazdım. Ancak geri dönmediler. Sonrasında telefonla ulaşmaya karar verdim. İlk başta oradan oraya bağlandım. Ulaşmak biraz zorlu oldu ama sonunda ulaştım.". Elif de yaşadığı bölgedeki olumsuz durumun çözülmesi için yaşadığı problemi ve bunu ısrar ederek çözdüğünü "Özellikle yetkililere şikâyet belirtirken ısrarcı olmakta da fayda var" şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Araştırmada katılımcılar arasında bazı uygulamaları gerçekleştirirken yaratıcılık becerilerini işe koşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından olan Deniz kedi evini tasarlarken yaptıkları yaratıcı tasarımı *“Nasıl daha az ıslanır diye düşündük. Babam da altına köpük koymamızın daha iyi olacağı söyledi. Apartmanın bodrum katında köpük bulduk ve kartonun altına yerleştirdik. Her yerini kapladık. Ciltledim ve test ettim su dökülünce bir şey oluyor mu diye ama olmadı”* şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Benzer şekilde Elif de yine kedi evini yaratıcı bir tasarımla oluşturduğunu şu ifadesiyle açıklamıştır:

Boş bir kolinin dışını plastik bir malzemeye kapladım ve böylece su geçirmez hale getirmeye çalıştım. Kolinin içinin daha sıcak olmasını istediğim için evde bulduğum ince keçeleri evin içine kapladım. Keçeyle ısıya da dayanıklı hale gelmiş oldu. Eski bir tişörtümü yastık gibi dikip içine pamuk koydum. Daha yumuşak bir zemin oldu. Son olarak evin altı ıslak zeminde kalmasın diye tahta parçalar ekleyip biraz yükselttim.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında uygulama esnasında çevresindeki kişilerin ön yargılarıyla karşılaştıklarını belirtenlerin olduğu görülmüştür. Bu katılımcılar arasında bulunan Deniz, yaşadığı bölgedeki bir sorunun çözümü için belediyeyi ararken bir aile üyesinin ön yargısıyla karşılaştığını *“Belediyeye ulaşmaya çalışırken babam boşuna gelmezler arama dedi”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmada hibrit olarak gerçekleşen THU dersi vesilesi ilk defa yerel yönetimlerle iletişime geçtiğini belirten katılımcıların olduğu belirlenmiştir. Örneğin Derya'nın *“Belediyeyi aradım. Amasya üniversitesinde okuduğumu aldığım derste bu etkinliği yapmam gerektiğini söyledim. Bana tekrar dönüş yapacaklarını söylediler. Ardından bir gün sonra beni Tarım İl Müdürü aradı. Kaç fidan istediğimi sordu.”* şeklindeki ifadesinden yerel yönetimler ile etkileşime geçtiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada aynı zamanda süreç esnasında sorumluluk duygusu taşıdığını belirten katılımcıların olduğu belirlenmiştir. Bu katılımcılar arasında bulunan Buket *“Pandemi dolayısıyla toplu taşıma araçları kullanmayı çok tercih etmiyorum fakat elimden geleni yaptım diyebilmek hem vicdanımı rahatlatmak hem de sorumluluğumu en iyi şekilde yerine getirmek için merkeze gittim”* biçimindeki ifadesiyle sorumluluğunu yerine getirmeye çalıştığını açıklamıştır. Aynı şekilde Leyla da *“Bu etkinlikler sayesinde daha da sorumluluk edindik”* biçimindeki ifadesiyle süreçte sorumluluk hissettiğini belirtmiştir.

Bunların yanında uygulamalar esnasında gerçekleştirdikleri etkinliği özenle yapmaya çalıştıklarını belirten katılımcıların da bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu katılımcılar arasında bulunan Melis'in *“Büyük bir çoğunluğu soğuk geçen bir bölgede yaşadığım için onlar için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. Uzun süre durması, dayanması için karton değil tahta seçtim”* şeklindeki ifadesinden etkinliğin amacına ulaşabilmesi için özen göstermeye çalıştığını anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalardan Sonra Yaşadıkları Deneyimler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalardan önce yaşadıkları deneyimlere ilişkin bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uygulamalardan Sonra Yaşadıkları Deneyimler

Şekil 5'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri etkinlikten sonra birçok olumlu duygular hissettikleri ve kazanımlar edindikleri belirlenmiştir. Özellikle katılımcılar gerçekleştirilen uygulamalardan sonra çevredekilerden olumlu geri bildirimler aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Buket gerçekleştirdiği etkinlikten sonra komşulardan olumlu tepkiler aldığını "Mahalleden de baya olumlu tepkiler aldım hepsi çok mutlu oldular ve teşekkür ettiler" şeklindeki ifadesiyle; yetkililerden olumlu geri bildirim aldığını da belirtmiştir. Benzer şekilde Derya da aile üyelerinden ve komşularından olumlu geri bildirimler aldığını "Aile üyelerim benim böyle bir etkinlikle uğraşmamı takdir ettiler. Öğretmenimin bu kadar duyarlı olmasına çok sevindiler. Komşularımın, keşke herkes senin gibi olsa gibi tepkiler aldım." şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Aynı şekilde Leyla'nın "Belediyeyi aradığımda anlayışla karşıladıkları için ve bana yardımcı oldukları için de çok mutlu oldum." şeklindeki ifadesinden yetkililerin kendisine olumlu geri bildirimde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca katılımcılar gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde kendilerini yararlı bir birey olarak hissettiklerini belirtmiştir. Örneğin Elif bu hissiyatını "Böyle olduğunda kendimi toplum için daha faydalı olarak görüyorum" şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir. Aynı şekilde Melis de "Doğaya bir katkı sağladığımı hissettim. Diktiğim fidanlara her baktığımda bir gün kocaman olacaklarını görebiliyorum ve bu beni çok mutlu ediyor" şeklindeki açıklamasıyla kendisini doğaya yarar sağlayan birisi olarak hissettiği için mutlu olduğunu ifade etmeye çalışmıştır.

Bunların yanında uygulamalar sonrasında özgüvenlerinin daha da arttığını belirten katılımcıların olduğu görülmüştür. Örneğin Buket ders kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan sonra özgüven kazandığını "Belki böyle bir etkinlik olmasa belediyeyi aramaya cesaret edemeyecektim. Bu etkinlik bana özgüven kazandırdı" şeklindeki ifadesiyle açıkça belirtmiştir.

Araştırmada bazı katılımcıların uygulamalardan sonra kendileriyle gurur duyduklarını belirttiği belirlenmiştir. Bu katılımcılardan olan Derya "Bu beni aşırı mutlu etti, benim böyle güzel bir konuya öncülük etmem beni gururlandırdı" şeklindeki ifadesiyle uygulamadan sonra gurur duygusu yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında uygulamalardan sonra aile üyelerinin de kendileriyle gurur duyduğunu belirtenlerin olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adaylarından olan Buket "Ailemin tepkisi,

alışık olduğumuz bir durum olduğu için hem sevinç hem de bu konuda bilinçli ve vicdanlı olduğum için biraz da gurur oldu sanırım” şeklindeki açıklamasıyla düşüncesini dile getirmiştir.

Araştırmada katılımcıların uygulamalardan sonra bazı konularda duyarlılık kazandığını bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Elif “Arkadaşlarımızla böyle etkinlikler yaparak dünyanın sahibinin biz olmadığını tüm canlıların birbirine ihtiyaç duyduğunu idrak etmiş oluruz” şeklindeki ifadesiyle doğanın yalnızca insanlara değil diğer tüm canlılara da ev sahipliği yaptığına ilişkin duyarlılık kazandığını açıklamaya çalışmıştır. Aynı şekilde Derya da “Bundan sonra gördüğüm sorunlara karşı daha duyarlı olup, yetkililere iletmekte rahatlık sağlayacağıma eminim” şeklindeki ifadesiyle çevresindeki sorunlara karşı daha duyarlı hale geldiğini ifade etmiştir.

Ayrıca araştırmada bazı katılımcıların uygulamalardan sonra tutumlarında değişiklik olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu katılımcılar arasında bulunan Buket “Ben önceden hayvanlardan çok korkuyordum ve asla yaklaşmaya cesaret edemiyordum. Ama evde olduğum sürece artan yemekleri hep hayvanlara verdiğimiz için yavaş yavaş ben onlara onlar da bana alıştı sanırım” şeklindeki ifadesiyle hayvanlara karşı tutumunun değiştiğini belirtmiştir.

Bunların yanında bazı katılımcılar uygulamalardan sonra çevresindeki kişilerde davranış değişikliği meydana geldiğini belirtmiştir. Örneğin Elif kedi evi etkinliğinden sonra komşularının da kedi evi yaptığını ve hayvanların ihtiyacını karşıladığını “Bu dersle beraber bazı komşularımın da bunu (kedi evini) uyguladığı görmek sevindirdi” şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Araştırmada katılımcıların tamamının uygulamalardan sonra haz duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Buket duyduğu hazzı “Yediğimiz yemeklerin arta kalanlarını, bayatlayan ekmeklerimizi çöpe atmak yerine bir canın hayata tutunmasına yardım etmiş olmak bence hissedebileceğimiz en güzel hislerden birisidir” şeklindeki ifadesiyle dile getirmeye çalışmıştır. Aynı şekilde Aygül de fidan dikme etkinliğinden sonra duyduğu hazzı “Benim için bağda ki diğer fidanlardan çok farklılar. Sık sık onları kontrol edeceğimi, büyüdükçe sevineceğimi biliyorum. Çok güzel bir etkinlik oldu benim için.” şeklindeki açıklamasıyla belirtmiştir.

Son olarak araştırmada katılımcıların uygulamalardan sonra gerçekleştirdiklerini takip etmeye devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Aygül kedi evini yaptıktan sonra kedilerin içecekleri suyun kalıp kalmadığını kontrol etmeye devam ettiğini “Sokak hayvanları için evde kalan yemekleri ya da hayvanların yiyebileceği şeyleri hep ayrı şekilde dışarıya koydum. Binamızın içine kediler için mama koyuyorduk komşularımızla. Çöpün yanına su koydum. Sık sık suyun kalıp kalmadığını kontrol ettim” şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Aynı şekilde Derya’nın da “Hala gün gün tutana kadar sulama işlemini devam ettirmekteyim” şeklindeki ifadesinden fidanlarını diktikten sonra onları sulamaya devam ettiği anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen THU Dersine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hibrit Olarak Gerçekleştirilen THU Dersine İlişkin Görüşleri

Şekil 6'da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin görüşleri dersin avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki temada toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok dersin bu şekilde işlenmesinin avantajlarına değinmiştir. Araştırmada katılımcılardan bazılarının dersin kayıt altına alınarak daha sonra izlenebilmesinin kendileri için olumlu bir durum olduğuna işaret etmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarından Deniz "Ben çalıştığım için gün içerisinde yoğun oluyor ve dersinize katılmıyordum. Bu yüzden derslerinizi sonradan dinliyordum. Dersi sonradan dinleyebilmemiz güzel bir şey bence" şeklindeki ifadesiyle dersin bu şekilde işlenmesinin bu anlamda kendilerine avantaj sağladığını açıklamıştır.

Araştırmada ayrıca bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dersin hibrit olarak işlenmesinin gerçekleştirilen etkinliklerinin görünürlüğünü arttırdığı düşünüldüğü belirlenmiştir. Katılımcılar arasında bulunan Aygül "Ders yüz yüze olsaydı yalnızca bulunduğumuz yerdeki insanlar yaptıklarımızı görecek ama herkes çok farklı bölgelerde etkinliklerini yaptığı için yaptıklarımızın görünürlüğü arttı" şeklindeki ifadesiyle görüşünü açıklamıştır.

Araştırmada birçok katılımcının dersin bu şekilde işlenmesiyle herkesin yaşadığı bölgeye katkı sağladığını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Derya "ders bu şekilde işlenmeseydi ben yaşadığım bölgedeki sorunu belediyeye bildirmezdim herhalde. Bu şekilde olduğu için sadece bizim değil komşularımızın da şikâyetçi olduğu yol sorununu çözmüş olduk. Gelip asfalt döktüler. Bizim de bu şekilde bir katkımız oldu" şeklindeki açıklamasıyla ders kapsamında gerçekleştirdiği uygulamalar sayesinde yaşadığı bölgedeki bir sorunu çözüme kavuşturduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Melis de ders sayesinde gerçekleştirdiği uygulamanın yaşadığı bölgedeki bir sorunun çözümüne katkı sağladığını "Kuyunun kapağını kapattıklarını görünce çevredeki herkes daha çok kendi annem de dâhil anneler çok rahatladılar. Topluma hizmet uygulamaları dersi sayesinde bu sorunu ortadan kaldırdık" şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

Bunların yanında dersin bu şekilde işlenmesinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirten katılımcıların olduğu belirlenmiştir. Bu katılımcılardan olan Derya "Etkinliklerin hepsi bizim öğretmen olduğumuzda yapabileceğimizi etkinlikler. Bizim açımızdan güzel bir tecrübe oldu. En azından çok uzağa

gitmesek de etrafımızda da birçok şey yapabileceğimizin farkına vardık.” şeklindeki ifadesiyle dersin mesleki gelişimine katkı sağladığını açıklamıştır. Derya ayrıca dersin bu şekilde işlenmesiyle öğretim üyesinden düzenli geri bildirimlerin alınmasının kendilerine avantaj sağladığını, bu şekilde etkinliklerin ve ödevlerin daha sağlıklı biçimde gerçekleştiğini “Yani bu şekilde işlememiz çok iyiydi hocam. Çünkü sizden geri dönütler almak, değerlendirmelerde bulunmanız, gördüklerinize ilişkin yorumlar yapmanızın daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu şekilde sizin neler istediğinizi görüyoruz. Bu sayede etkinliklerimiz daha iyi geçiyor” şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

Araştırmada ayrıca bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dersin bu şekilde işlenmesinin planlamaları kendilerine göre yapmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından olan Leyla “Etkinlikler için belli bir zaman verdiğiniz ve yanımızda olmadığınız için tüm planlarımı kendimize göre yaptık. Böyle olunca etkinliklerde zorluk yaşamadık ve rahat geçti” şeklindeki ifadesiyle dersin bu şekilde işlenişinin bu anlamda kendilerine avantaj sağladığını açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmada dersin hibrit olarak gerçekleştirilmesinin farklı kişilerle etkileşimde bulunulmasına olanak sağladığını düşünen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan katılımcılarından Elif “ders eğer yüz yüze olsaydı büyük ihtimalle yalnızca arkadaşlarımız ile etkileşime girecektik ama dersin bu şekilde işlenmesiyle ailemiz, kuzenlerimiz ve hatta komşularımızla da bir şeyler yapmış olduk. Bu anlamda güzeldi bence” şeklindeki ifadesiyle görüşünü ifade etmiştir. Elif ayrıca ders kapsamında herkesin farklı yerlerde etkinlikler gerçekleştirdiğini, bu sayede yapılanların daha fazla kişiye ulaştığını şu açıklamasıyla ifade etmiştir:

Şimdi şöyle bir gerçek var. Kesinlikle okulda işleseydik görev verildikten sonra hemen arkadaşımın yanına gidecektim ve hadi şunu yapalım diye aramızda bir toplantı olacaktı. Biz zaten biz bize yapacaktık onu. Bu bir gerçek. Ben bunları mesela aileme söylemeyecektim. Ya da kuzenim yaptıklarını görmeyecekti. Yani bunları katmayacaktım. Bu sefer bunlar orada kalacaktı. Ama ben böyle yapınca aileye de yansıdığını gördüm onlarla birlikte de bir şeyler yaptığımız için. Onları da etkiledim. Bu anlamda bence güzel oldu.

Diğer yandan THU dersinin bazı sınırlılıkları olduğunu düşünen katılımcıların da olduğu belirlenmiştir. Özellikle katılımcılar ders bu şekilde işlendiği için arkadaşlarıyla birlikte olamamanın bir sınırlılık yarattığını ifade etmişlerdir. Bunun da ötesinde dersin tüm avantajlarına rağmen arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler yapamadıkları için yüz yüze gerçekleşmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Aygül “Yüz yüze olsaydı belki daha eğlenceli olabilirdi etkinlikler. Böyle de sıkıcı değildi ama arkadaşlarla birlikte yapmak belki daha da eğlendirirdi bizi. Kendi yaş grubumdaki arkadaşlarımla birlikte yapmayı daha çok isterdim.” şeklindeki ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. Benzer şekilde Deniz de dersin tüm avantajlarına rağmen yüz yüze olmasının arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yapmak adına daha iyi olacağını ve dersin yüz yüze işlenmesini daha çok tercih ettiğini “Yüz yüze olsak daha iyi olurdu bence. Grupça arkadaşlarla bir yerlere gidebilirdik belki. Mesela ben yetiştirme yurduna ya da huzurevine gitmek isterdim. Arkadaşlarımla birlikte yapardık. Böyle de güzel oldu ama bence yüz yüze olsaydı daha güzel olurdu” şeklindeki ifadesiyle görüşünü açıklamıştır.

Ayrıca dersin bu şekilde işlenmesinin daha büyük çaplı etkinlikler düzenlememe gibi sınırlılığı olduğunu düşünen katılımcıların da olduğu belirlenmiştir. Örneğin Elif bu şekilde düşündüğünü “Tabi ders bu şekilde işlenince herkes kendi bölgesinde ufak çaplı etkinlikler yaptı. Yüz yüze olsaydı toplu olarak daha büyük etkinlikler düzenleyebilirdik. Bazı etkinlikler toplu yapınca güzel oluyor.” ifadesiyle açıklamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Pandemi ile birlikte birçok eğitim öğretim kurumu faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla sürdürmek zorunda kalmıştır. Süreç içerisinde öğretmenler aniden geçilen uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu esnada teknolojiyi kullanma becerileri edinmişler ve becerilerini geliştirmek için çaba göstermişlerdir. Pandeminin etkilerinin azaldığı dönemlerde bile hâla bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmektedir. Bu dönemde edinilen deneyim ve uzaktan eğitimin sunduğu olanaklar göz önünde bulundurulduğunda gelecekte uzaktan eğitim faaliyetlerinden vazgeçilmeyeceği ön

görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde yaşadıkları deneyimlerinin araştırılması, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı işlemesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada bir uzaktan eğitim uygulama biçimi olan hibrit uygulama yoluyla gerçekleştirilen THU dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimleri araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinde öğretmen adaylarının nasıl deneyimler edindiğini anlayabilmemiz hususunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının karar verme, gözleme dayalı problem belirleme, araştırma yapma gibi becerilerini işe koştukları görülmüştür. Benzer şekilde Dapena vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin online olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında karar verme ve problemlerin farkına varma gibi deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Shek vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin e-THU dersi kapsamında problem çözme ve karar verme deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Shaw (2018) da çalışmasında hibrit olarak uygulanan THU dersi kapsamında üniversite öğrencilerinin karar verme, karmaşık problem çözme gibi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Gaspar-Hulvat (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin e-THU dersi kapsamında karar verme becerilerinin gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca uygulama öncesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı ön yargılara sahip oldukları, çekingenlik yaşadıkları ve heyecanlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Marcus vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada e-THU dersinin başında üniversite öğrencilerinin sürece ilişkin bazı endişelerinin ve kaygılarının olduğu, bazı öğrencilerin sürecin başında çekingen oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu ile alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları uzaktan eğitim yoluyla işlenen THU dersi öncesinde üniversite öğrencilerinin bazı kaygılar yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum sürece ilişkin belirsiz bir durumun olmasından, bir öğretmenin kendilerinin fiziksel olarak yanında bulunmamasının yarattığı tedirginlikten ya da ilk defa bireysel olarak bir uygulama yapacaklarından ve kendilerinden öğretmenin beklentilerinin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla sürecin başında bu duyguları deneyimlemeleri doğal karşılanabilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalar esnasında problem çözme ile yaratıcılık becerilerini kullandıkları, sorumluluk duygusu hissettikleri, gerçekleştirdikleri etkinlikleri özenle yapmaya çalıştıkları, farklı kişiler ile yardımlaşmış ve yerel yönetimlerle etkileşime girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mironesco (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi kapsamında üniversite öğrencilerinin toplumdaki birçok kişi ve kurum ile etkileşime girerek daha duyarlı hale geldikleri ve sosyalleştikleri sonucuna ulaşmıştır. Shaw (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin ders sürecinde yaratıcı ve yenilikçi düşünme ile karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ball ve Geleta (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin ders kapsamında uygulanan etkinlikler aracılığıyla toplumdaki kişilerle etkileşime girdikleri ve yardımlaşmış belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmek için diğer derslere göre daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin arkadaşları ile birlikte etkili bir şekilde iş birliği yaparak çalıştıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinin yüz yüze gerçekleştirilen derslerde olduğu gibi öğrencilere çevrelerindeki kişilerle etkileşime girme, bazı becerilerinin işe koşulması ve süreçte sorumluluk duyarak gerçekleştirdikleri uygulamalara özen göstermeleri gibi deneyim olanağı sunduğu görülmüştür. Bu durum aslında yüz yüze ve hibrit olarak gerçekleştirilen THU derslerinin öğrencilere aynı fırsatlar sunduğunu ve deneyimler yaşattığını göstermektedir. Özetle üniversite öğrencileri yüz yüze olarak gerçekleştirilen THU dersinde hangi deneyimleri yaşıyorsa, hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinde de benzer deneyimleri yaşayabilmektedirler.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamalardan sonra özgüven ve duyarlılık kazandıkları, tutum değişikliği yaşadıkları, kendileriyle gurur duydukları, mutlu oldukları, yararlı olma

duygusu yaşadıkları ve çevrelerindeki de tutum değişikliği yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Komşularından, arkadaşlarından, akrabalarından, aile üyelerinden ve yetkililerden gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin olumlu geri bildirimler aldıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda gerçekleştirdikleri uygulamaları yalnızca ders kapsamında değil, dersten sonra da takibini yaptıkları görülmüştür. Benzer şekilde Shaw (2018) ve Mironesco (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da üniversite öğrencilerinin gerçekleştirdikleri uygulamalardan dolayı kendileriyle gurur duydukları ve topluma karşı daha fazla duyarlı hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hastings vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmakla birlikte üniversite öğrencilerinin gerçekleştirdikleri uygulamalardan dolayı özgüven kazandıkları ve topluma yararlı bireyler olma duygusunun vermiş olduğu hazzı yaşadıkları belirlenmiştir. Bunların yanında Bourelle (2014), Early ve Lasker (2018), Marcus vd. (2019) ile Schwehm vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda hibrit tip II ve ekstrem THU derslerindeki uygulamalardan sonra üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk hissederek duyarlılık kazandığı ve özgüven ile özyeterliliklerinin gelişim gösterdiği sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adayları dersin hibrit olarak gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerini de belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları dersin bu şekilde işlenmesinin mesleki gelişimlerine katkısı olduğu, farklı kişilerle etkileşim olanağı sağladığı ve böyle daha fazla kişiye ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca dersin kayıt altına alınmasının, yaptıkları uygulamaların görünürlüğüne, öğretim üyesi tarafından düzenli geri bildirimler verilmesinin ve planlamaların kendilerine göre yapılmasının dersin sağladığı avantajlar arasında bulunduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Marcus vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada THU dersinin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi özellikle dersin takibi bakımından kendileri için olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin kendileri tarafından gerçekleştirilmesiyle farklı fakülte'deki öğrencilerle de tanıştıklarını ve etkileşimde buldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Nielsen (2016) gerçekleştirdiği araştırmada uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen THU dersinin üniversite öğrencilerinin toplumla entegrasyonunu sağladığı ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Helms vd. (2015), Jia vd. (2017) ile Waldner vd. (2012) da gerçekleştirdikleri araştırmalarda THU dersinin hibrit olarak gerçekleştirilmesinin hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler açısından düzenli bir geri bildirim döngüsü sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu şekilde işlenen THU dersinin öğrencilerin yaptıkları uygulamalar ile dersin kazanımları arasında anlamlı bir bağın oluşmasına da katkı sağladığını açıklamıştır.

Diğer yandan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinin bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmiştir. Dersin bu şekilde işlenmesinden dolayı sınıf arkadaşlarıyla birlikte olamadıkları ve büyük çaplı etkinlikler düzenleyemediklerini ve bunun dersin sınırlılıkları arasında olduğu doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Waldner vd. (2012) öğrencilerin hibrit olarak gerçekleştirilen THU derslerinde yüz yüze etkileşime girememesinin bir sınırlılık yarattığını belirtmiştir. Bu durum dersin işleniş ve öğretim üyesi bakımından çok önemli görülmesi de öğrenciler açısından oldukça önemli bir husustur. Nitekim bu araştırmada öğretmen adayları dersin bu şekilde işlenmesinin de güzel olduğunu ancak arkadaşlarıyla birlikte olamadıkları için yüz yüze olmasını tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. McGorry (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma aslında bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmanın sonunda geleneksel olarak yüz yüze işlenen THU dersi ile çevrimiçi olarak işlenen THU dersi arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak hibrit olarak işlenen THU dersi her ne kadar verimli, eğlenceli ve yararlı olsa da üniversite öğrencilerinin yüz yüze gerçekleştirilen THU dersini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve tartışmalar göz önünde bulundurularak uygulayıcılara ve araştırmacılara şunlar önerilmektedir:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer alan bazı becerileri ve değerleri deneyimleyebilmeleri için THU dersi hibrit olarak gerçekleştirilebilir.

- 2- Hibrit uygulama öğretim üyelerine ve dersin işlenişine katkı sağladığı için THU dersi hibrit olarak uygulanabilir. Özellikle çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin okula ya da üniversiteye gelememesi durumunda THU dersleri için hibrit uygulamaya başvurulabilir.
- 3- Öğrencilerin öğretim üyelerine ve öğretim üyelerinin de öğrencilere düzenli olarak geri bildirimde bulunabilmesi için THU derslerinde hibrit uygulamaya başvurulabilir.
- 4- Üniversite öğrencilerinin yalnızca öğrenim gördükleri bölgelerde değil aynı zamanda yaşadıkları bölgelerde de topluma katkı sağlanması bakımından THU dersinin hibrit olarak gerçekleştirilmesi etkili olabilir.
- 5- Üniversite öğrencilerinin kendi başlarına karar verebilmeleri, karşılaştıkları problemleri bir öğretim üyesi olmaksızın kendi başlarına çözebilmeleri ve planlamalarını bireysel olarak kendilerinin yapabilmeleri ve bu becerilerinin gelişimi için THU dersi hibrit olarak uygulanabilir.
- 6- Üniversite öğrencilerinin sorumluluk, duyarlılık gibi değerlerinin gelişimi için aynı şekilde THU dersi için hibrit uygulama benimsenebilir.
- 7- Hibrit olarak işlenen THU dersinin etkisini görebilmek için yarı ve gerçek deneysel desende araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 8- Öğretmen adaylarının hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersinde yaşadıklarını derinlemesine anlamak ve araştırmak için durum çalışması deseninde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 9- Hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersi ile ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik araştırmanın hiç bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılara bu ve benzeri araştırmalar gerçekleştirebilecekleri önerilmektedir.
- 10- Hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin meta-analiz ve meta-sentez araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- 11- Hibrit olarak gerçekleştirilen THU dersine ilişkin tarama modelinde araştırmalar gerçekleştirilerek çeşitli değişkenler açısından dersin yansımaları incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Altun, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları projelerine tasarım odaklı düşünme becerilerini yansıtmaya süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Arehart, J.H., Langenfeld, K. L. & Gingerich, E. M. (2020). Reevaluating traditional international service-learning during a global pandemic. *Advances in Engineering Education*, 8(4), 1-5.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 42-55.
- Aykırı, K. (2018). Tükendiler: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketici hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 829-838.
- Ball, D. & Geleta, N. (2005). A delicate balance: Service-learning in teacher education. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 1-17.
- Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E. & İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite-toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 161-178.
- Bourelle, T. (2014). Adapting service-learning into the online technical communication classroom: A framework and model. *Technical Communication Quarterly*, 23(4), 247-264. <https://doi.org/10.1080/10572252.2014.941782>
- Branker, K., Corbett, J., Webster, J. & Pearce, J. M. (2010). Hybrid virtual and field work-based service learning with green information technology and system projects. *International Journal for Service Learning in Engineering*, 5(2), 44-59.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67 (2), 221-239.
- Bringle, R. G. (2017). Hybrid high-impact pedagogies: integrating service-learning with three other high-impact pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 49-63.
- Christine, I. C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164>.
- Çetin, T. & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 851-875.
- Dapena, A., Castro, P. M. & Ares-Penas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in Higher Education. *Applied Sciences*, 12, 1-21. 2. <https://doi.org/10.3390/app12115462>.
- Dere, İ. & Akdeniz, Ş. N. (2021). Topluma hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.
- Deveci, H. & Eryılmaz, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projesine katılımlarına ilişkin görüşleri: Let's do it! Türke Örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 163-185.
- Early, J., & Lasker, G. A. (2018). Strengthening communities of inquiry online and offline: Exploring benefits and challenges of including service-learning in a fully online women's global health course. *Pedagogy in Health Promotion*, 4(3), 218-226. <https://doi.org/10.1177/2373379917730843>.
- Ekşi, Z. & Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Foulconer, E. (2020). Eservice-learning: a decade of research in undergraduate online service-learning. *American Journal of Distance Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1849941>.
- Gasper-Hulvat, M. (2018). "More like a real human being": Humanizing historical artists through remote service-learning. *Journal of Experiential Education*, 41(4), 397-410. <https://doi.org/10.1177/1053825918808321>
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.

- Gökçe, N. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Guthrie, K. L. & McCracken, H. (2010). Making a difference online: facilitating service-learning through distance education. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 153-157. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.02.006>.
- Guthrie, K. L. & McCracken, H. (2014). Reflection: the importance of making in e-service learning courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 26 (3), 238-252. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9087-9>
- Hastings, L. J. (2018). Developing leadership through “serviceship”: Leveraging the intersection between service-learning and professional internship. *Journal of Leadership Education*, 17(1), 141-151. <https://doi.org/10.12806/V17/I1/A2>.
- Helms, M. M., Rutti, R. M., Hervani, A. A., LaBonte, J. & Sarkarat, S. (2015). Implementing and evaluating online service implementing and evaluating online service learning projects, *Journal of Education for Business*, 90(7), 369-378. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1074150>.
- Jia, X., Jung, J. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Learning technology integration from a service-learning project: Connecting preservice teachers to real-world problems. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177/1053825917738269>.
- Kara, C., Altıntaş, A., & Kaya, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(22), 23-37.
- Kesten, A., Köçer, M. & Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410. <https://doi.org/10.19171/uuefd.19923>.
- Kılınc, E. & Dere, İ. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 209-220.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*, Sage.
- Marcus, V. B., Atan, N. A., Latif, A. A. & Yusof, S. M. (2019). Promoting students' generic skills with the integration of e-service learning platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(20), 4-17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11455>.
- Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M. & Tahir, L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14 (6), 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395>.
- Mcgorry, S. Y. (2012). No significant difference in service learning outline. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 45-54.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mironesco, M. (2014). Using service learning to enhance a hybrid course curriculum in the “politics of food”. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 524-534.
- Mogaji, E. & Jain, V. (2020). Impact of the pandemic on higher education in emerging economies: emerging opportunities, challenges and research agenda. *Research Agenda Working Papers*, 8, 79-91. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3622592>.
- Nielsen, D. (2016). Facilitating service learning in the online technical communication classroom. *Journal of Technical Writing and Communication*, 46(2), 236-256. <https://doi.org/10.1177/0047281616633600>.
- Schwehm, J. S., Lasker-Scott, T., & Elufiede, O. (2017). A comparison of learning outcomes for adult students in on-site and online service-learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(1).
- Shaw, T. (2018). Students perceptions of service-learning efficacy in a hybrid I online undergraduate writing class. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(2), 1-16.

- Shek, D. T. L., Li, X., Yu, L., Lin, L. & Chen, Y. (2022). Evaluation of Electronic Service-Learning (e-Service-Learning) Projects in Mainland China under COVID-19. *Applied Research in Quality of Life*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10058-8>.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-72.
- Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analiz süreci. B. Oral & A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 249-284). Pegem Akademi.
- Subash, M., Sakumoto, M., Bass, J., Hong, P., Muniyappa, A., Pierce, L., Purmal, C., Ramaswamy, P, Sono, R., Upregraft, C., Feinstein, D. & Khanna, R. (2021). The emerging role of clinical informatics fellows in service learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of American Medical Informatics Association*, 28 (3), 487-493. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa241>.
- Şahan, H. H. & Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss.112-141). Pegem Akademi.
- Thinkler, B., Hannah, C. L., Tinkler, A. & Miller, E. (2015). The impact of a social justice service-learning field experience in a social foundations course. *Critical Questions in Education*, 6(1), 16-29.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>.
- Tian, Q. & Noel, T. (2020). Service-learning in catholic higher education and alternative approaches facing the covid-19 pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23(1), 184-196. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2302142020>
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y. & Widener, M. C. (2012). E-service learning: the evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Community Service Practices (CSP) is an experience-based teaching method in which students get knowledge, skills and values regarding social responsibility by participating in service learning activities organized for the solution of social problems (Bringle & Hatcher, 1996; Christine vd., 2011). The effects of Covid-19 pandemic appeared in all areas as well as teacher education and courses that have been held face-to-face for many years have begun to be carried out online in the form of distance education (Mogaji & Jain, 2020). Accordingly, CSP courses in the social studies education undergraduate program were continued in this way. However, CSP have been carried out in different ways through distance education not only during the pandemic period, but also in the pre-pandemic period (Waldner et al., 2012).

The literature review revealed that many researches have been conducted on CSP, which are carried out in the form of online distance education and applied in different fields (Arehart vd., 2020; Branker vd., 2010; Bringle, 2017; Foulconer, 2020; Guthrie & McCracken, 2010, 2014; Helms vd., 2015; Marcus vd., 2020; Mironesco, 2014; Nielsen, 2016; Shaw, 2018; Subash, vd., 2021; Tian & Noel, 2020). On the other hand, it has been determined that there are researches on the CSP course in the social studies education undergraduate program in Turkey, but all of these researches were carried out within the scope of face-to-face CSP course. (Altun, 2019; Aykırı, 2017; Aykırı, 2018; Beldağ vd., 2015; Çetin & Sönmez 2009; Dere & Akdeniz, 2021; Deveci & Eryılmaz, 2016; Gökçe, 2009; Kara vd., 2017; Kesten vd., 2014; Kılınç & Dere, 2014; Sönmez, 2010). However, However, it has been observed that there is no research on the CSP course conducted as hybrid in the field of social studies education.

2. METHOD

In the research, the basic qualitative research design that is one of the qualitative rsearch methods, was adopted. The study group consists of 7 social studies teacher candidates who experienced hybrid CSP course. Semi-structured interviews and documents were used as data collection tools.

The data was collected in the 2020-2021 spring semester. Before data collection, ethical permission was obtained from the Social Sciences Ethics Commission of a state university. CSP course was carried out as distance education due to the Covid-19 pandemic. Hence, the theoretical part of the course was carried out with the participation of the teacher candidates in the live lessons, and the service part was carried out in the region where the teacher candidates live.

Inductive analysis approach was employed in the data analysis. Firstly semi-structured interviews and document data were analyzed and codes were created, meaningful relationships were established between the codes, and the themes were reached. After that ,the findings were obtained from the themes and reported (Thomas, 2006). In the data analysis, code names were given to participants, and findings were presented with the code names. Triangulation and prolonged engagement strategies were used in order to ensure the trustworthiness of the study.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the study, it was concluded that social studies teacher candidates used some skills such as decision-making, observation-based problem determination, and research. Dapena et al. (2022) and Shaw (2018) also found similar findings in their studies. Moreover, it was revealed that social studies teacher candidates had prejudice and they felt anxiety about the hybrid type at the beginning of the course. Similarly, Marcus et al. (2019) concluded that college students had the same feelings about the e-CSP. This might be the result of an uncertain situation regarding the process, the uneasiness caused by an

instructor not being with them physically, or the first-time experience. Consequently, it might be natural that they experience these feelings at the beginning of the course.

It was also concluded that the social studies teacher candidates gained self-confidence and sensitivity after the activities, felt proud of themselves, experienced a sense of being useful, and created a change in attitude toward themselves and those around them. Moreover, they indicated that they had positive feedback from their neighbors, friends, relatives, family members, and officers. Besides, it was observed that they remained to control of their products not only during the course but also after the course. There are many studies in which similar findings were stated in the literature. (Bourelle, 2014; Early and Lasker, 2018; Hastings et al., 2018; Marcus et al., 2019; Mironesco, 2014; Schwehm et al., 2017; Shaw, 2018). Consequently, it might be said that hybrid CSP could contribute to the personal development of teacher candidates.

In the research, social studies teacher candidates stated that hybrid course contributed to their professional development and provided the opportunity to interact with different people apart from their friends. In addition, they thought that recording the course, visibility of their practices, regular feedback by the lecturer, and making the plans according to them are among the advantages of the course. In the literature, it was observed that many studies also found similar findings (Helms et al., 2015; Jia et al., 2017; Marcus et al, 2019; Nielsen, 2016; Marcus vd., 2019; Waldner et al., 2012).

On the other hand, social studies teacher candidates stated some limitations as well. They stated that they could not be with their classmates and organize large-scale activities because of distance education. Similarly, Waldner et al. (2012) and McGorry (2012) stated these limitations among disadvantages of hybrid CSP. As a result, hybrid CSP has many advantages as well as some limitations like all other teaching approaches, methods, techniques, and activities.

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: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-8032

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacı başta araştırmanın tasarlanması, etik kurul izninin alınması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması olmak üzere tüm safhalarını kendisi gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

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



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1207 – 1217. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1128415>

Almanca Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Hataları

Errors of Pre-Service German Language Teaching Students in Written Texts

Rüveyda H. Çebi¹

Geliş Tarihi (Received): 09.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Yabancı dilde yazma birçok farklı bileşeni bir arada kullanmayı gerektiren karmaşık bir beceridir. Yazılı anlatım, öğrencilerin sadece zihinlerindeki bilgileri kâğıda dökmelerini değil aynı zamanda o dilin dil bilgisi kurallarını, cümle yapılarını, söz dizimini ve yazım kurallarını bilmelerini de gerektirir. Yazma becerisinin üretkenlik gerektiren bir beceri olması sebebiyle yazılı bir metin hazırlamak dönüt olarak mümkündür, bu durum da ancak öğretmen geri bildirimleriyle olabilmektedir. Öğrencinin yabancı dilde yazarken ne tür yazım yanlışları yaptığını bilmesi yazma becerisi kazanmasında en etkili yollardan birisidir. Yaptığı hataları gören öğrencinin süreç içinde daha iyi bir metin yazması ve yazma becerisi kazanması beklenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Almanca öğretmen adaylarının yazılı metinlerde yaptıkları yanlışları ortaya çıkarmaktır. Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi programında öğrenim görmekte olan 23 öğrencinin yazılı metinleri üzerinde yapılmıştır. Çalışmada yanlış çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Metinlerdeki hatalar; söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar, dil bilgisi yanlışları ve noktalama işaretleri olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı metinlerde en çok yaptığı hataların dil bilgisi ve söz dizimi hataları olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanca Eğitimi, Yazma, Yanlış Çözümleme, Yazılı Anlatım, Yazım Hataları

&

Abstract: Writing in a foreign language is a complex skill as it requires using many different components at a time. Writing requires students not only to write down the information in their minds on paper but also to know the grammar rules, sentence structures, syntax, and spelling rules of that language. In view of the fact that writing is a productive skill, it is possible to create a written text by receiving feedback, and this can only be best achieved with teacher feedback. Students' awareness of their spelling errors in their previous writing experiences in a foreign language is one of the most effective ways to improve writing skills. It is expected that the students who see their errors will write better text and improve their writing skills in the process. For this very reason, the present research aimed to reveal the errors made by pre-service German teachers in written texts. The research was carried out on the written texts of 23 students studying at Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, German Language Education program. Errors in the texts were analyzed under four main categories: syntactic errors, word choice errors, grammatical errors, and punctuation errors. As a result of the research, it was found that the most common errors made by students in written texts were grammatical errors and syntax errors.

Keywords: German Education, Writing, Error Analysis, Writing, Spelling Errors

Atıf/Cite as: Çebi, R.H. (2022). Almanca Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Hataları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1207-1217. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1128415>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda H: ÇEBİ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ruveyda.cebi@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9451-7040>

1. GİRİŞ

Yazma becerisi yabancı dil eğitiminin dört temel becerisinden birisidir. Dinleme ve okuma pasif dil becerileri iken konuşma ve yazma becerileri üretim gerektirmektedir. Yazmayı kolaylaştırmak için yapılan birçok yazma çalışması (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Kırmızı, 2016; Erdoğan, 2016) öğrencilerin yazma sürecini planladığında ve ön hazırlık yaptığında daha iyi metinler ortaya çıkacağını savunmaktadır. Yazma çalışmalarının ortak amacı yazmayı kolaylaştırmak ve onlara yazmanın zor olmadığını göstermektir. Yazım sürecini planlamak ve ön hazırlık yapmak, öğrenciye yazabileceği en iyi metni ortaya koyarken yardımcı olması beklenen adımlardır. Planlama ve ön hazırlık yapmak bir metin ortaya çıkarırken öğrenciyi yazma sürecinde hem destekler hem de bu süreci kolaylaştırır.

Bir bireyin, günlük hayatta toplum içinde birçok kurum ve kuruluşta kendini yazılı olarak ifade etmesi gerekmektedir. Okuyup yazamayan bir bireyin toplumda yer bulması ve örgün ve/veya yaygın eğitimde istenen başarı ve performansı sağlaması kolay olmayacaktır. Okumak ve yazmak toplumsal yaşamın anahtar becerilerindedir (Richter, 2008). Bu sebeple okullarda yazma becerisinin öğretilmesi bir zorunluluktur. “Okuma ve yazma çoğunlukla formel eğitim yoluyla kazanılan dil becerilerinden kabul edilir” (Coşkun, 2007, s.50).

Yazma, çoklu zihinsel süreçleri ve ortaya incelenebilir bir performans çıkarmayı gerektirdiği için karmaşık bir yapıdır. Yazmak sadece birçok zihinsel etkinliği aynı anda gerektirdiği için değil aynı zamanda, yazmaya başlamadan neyin nasıl yazılmasına da karar verilmesi gerektiği için karmaşık bir süreçtir (Sturm, Scheider ve Phlipp, 2013).

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi öğrencilerin en zorlandığı becerilerden biridir (İlter, 2014) ve ana dilinde yazarken bile öğrencilerin çeşitli hatalar yaptığı göz önünde bulundurulduğunda yabancı dilde öğrencilerin yazma hatalarının olması doğaldır (Kartallıoğlu ve Topuzkanamış, 2021). Yazarken hata yapmanın sebeplerinden biri de yazarken dikkat edilmesi ve bilinmesi gereken birçok ayrıntının olmasıdır. Bunlara kelime bilgisi, dil bilgisi, noktalama işaretleri gibi önemli konu başlıkları da dâhildir. Öğrenci yazarken bildiği birçok şeyi düzenli ve sistematik bir şekilde bir araya getirmek ve bu bilgileri en doğru şekilde seçip kullanmak zorunda olduğu için, öğrencinin kendisini çok yönlü olarak geliştirmesini sağlayan bir beceridir.

Diğer yandan Çakır (2010, s.167) ise yazma becerisinin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Yazmak yazarak öğrenildiği için (Richter, 2008), öğrencilere yazılı metinlerle ilgili geri dönüş sağlamak onların yazma becerisinde ilerleyebilmesi için gereklidir. Buna karşın gerekli geri bildirim sağlanmaması halinde öğrenci kendisini değerlendiremeyecek, hatalarının neler olduğunu bilmeyecek ve bu durum

onların iyi bir metin yazma konusunda yol almasına yardımcı olmayacaktır. Bu yüzden öğretmenin hataları belirleyip, öğrencileriyle bu hataları paylaşması önemlidir. Yabancı dil öğretmenlerinin yazma becerisi konusunda yanlışlığı şey, öğrencilerin hiç kimseden yardım almadan eksiksiz kompozisyon yazmalarını beklemektir (Çakır, 2010). Oysaki öğrencilere yazarken yaptıkları hatalar gösterilirse öğrenme sürecini yeniden değerlendirip yönetme şansına sahip olacaktır. Deneysel bulgular hatalarla bilinçli iletişim kurmanın öğrenmeyi ilerlettiğini ve ayrıca bunun öğrenen tarafından da istendiğini göstermiştir (Gnutzmann, 1992; Kleppin ve Königs 1991; Kordes, 1993).

Öğrencilerin yabancı dilde yazarken hata yapmalarının bazı sebepleri vardır. Dilbilim çalışmaları yapılan yanlışların bazılarının ana dil kaynaklı bazılarının da öğrenilen yabancı dille ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil öğrenirken yapılan hataların iki temel kaynağı vardır. Birinci kaynak anadili girişimi (interference) iken ikinci kaynak dil içi ve gelişimsel etkenlerle ilişkilendirilebilir (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014).

Yazma metinlerinin hatalarını belirlemek ve öğrenciye en doğru şekilde geri bildirim yapabilmek için ortaya konmuş birçok yol vardır. Bunlardan birisi de yanlış çözümleme yöntemidir. Yanlış çözümleme hata tiplerinin belli başlıklara göre sınıflandırılmasıdır (Erdoğan, 2016). Yazarken birçok farklı sorunla baş başa kalan öğrenci, neleri yanlış yaptığını bilmediğinde ve bununla birlikte ortaya bir metin çıkarmakta zorlandığında, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Bu nedenle Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2014, s.2) vurguladığı gibi "Öğretmen süreç içinde ve sonunda öğrencilerin sözlü ya da yazılı çıktılarına yönelik yanlış çözümlenmeleri yapmalı, yanlış kullanımların kalıcı olarak yerleşmemesi için konuya uygun teknikler kullanarak etkinlikler gerçekleştirmelidir, çünkü yetersiz ve yanlış öğrenme öğrencinin hedef dilde hem anlama hem de anlatma becerilerini tümleşik olarak olumsuz yönde etkiler". Bu durum öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretim materyallerini gözden geçirmesi, öğretme sürecini değerlendirmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi konusunda yol göstericidir (Bölükbaşı, 2011).

Sridhar (1972) yanlış çözümlemesi yönteminin adımlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Verilerin toplanması
2. Yanlışların belirlenmesi
3. Yanlış türlerinin sınıflandırılması
4. Yanlış türlerinin sınıflandırılması
5. Amaç ve dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
6. İyileştirme çalışmaları

Yazma metinlerinde iyileştirilmeler yapılabilmesi için bu yanlışların belirlenmesi ve hata türlerinin sınıflandırılması gerekmektedir. Belirlenen yanlış türleri ile o dildeki öğrenmeyi güçleştirecek alanların da göz önünde bulundurulması yazma çalışmalarının iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın amacı Almanca öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde yaptığı hataları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Almanca öğretmen adayları yazarken hangi hataları yapmaktadır?
- 2- Almanca öğretmen adayları yazarken en çok hangi hataları yapmaktadır?
- 3- Almanca öğretmen adayları yazarken en az yaptığı hatalar hangileridir?

Yabancı dil öğrenirken o dilde yazmayı öğrenmek uzun bir süreçtir. Elturan'a (2019) göre hem anadil hem de yabancı dil öğrenenler için yanlışlar dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir gerçeğidir. Bu sebeple öğrencilerin ne tür hatalar yaptığının belirlenmesi ve onlara dönüt verilmesi dil öğretiminin verimli ve etkin gerçekleşmesi için önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma özellikle yazma derslerinde öğrencilerin genelde ne tür yazım hataları yaptıklarını belirlemek, en çok ve az yaptıkları hataları ortaya çıkararak alan yazına katkı sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada yanlış çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden sağlıklı yaşam (gesundes Leben) sağlık konusunda birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazmaya başlamadan önce ön çalışmalarla hazırlık yapılmıştır. Çağrışım ve zihin haritaları yöntemiyle konu daraltması yaparak öğrenciler yazma metinlerini hazırlamıştır. Elde edilen veriler yanlış çözümleme yöntemine göre dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, yanlış kelime seçimi ve yazım imla yanlışları olarak dört başlıkta sınıflandırılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi programı 2. sınıfta öğrenim gören yirmi üç öğrencinin yazılı metinleri oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Öğrencilere yazma konusu olarak "sağlıklı yaşam" başlığı verilmiş ve ön hazırlık çalışmaları ile konu hakkında çağrışım ve zihin haritaları gibi çalışmalarla yazma ön hazırlığı yaptırılmıştır. Yazma metinlerinden elde edilen veriler yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmiştir. Öncelikle tüm yazma metinlerindeki hatalar belirlenmiştir. Elde edilen bu hatalar dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Bunlar dil bilgisi yanlışları, dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar ve yazım- noktalama yanlışlarıdır. Hata çeşitleri gruplandırılırken uzman görüşü alınmıştır.

2.4 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. Bu çalışmada doküman incelemesi yapıldığından etik kurul izni alınmamıştır.

3. BULGULAR

Almanca öğretmen adaylarının yazım yanlışları incelendiğinde Tablo 1'de sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1.

Yanlışların Sınıflandırılması	
Söz Dizimsel Yanlışlar	14
Dil bilgisi Hataları	95
Sözcük Seçimi	70
Noktalama İşaretleri	6

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenciler yazdıkları metinlerde en fazla dil bilgisi hatası (95) yapmışlardır. Bunu sözcük seçimi hataları (70) takip etmiştir. En az hata noktalama işaretlerinde (6) olurken, üçüncü sırada söz dizimsel hatalar (14) yer almıştır.

3.1 Dil Bilgisi Yanlışları Bulguları

Almanca’nın dil bilgisi yapısı Türkçeden çok farklı olduğu için öğrenciler en çok bu konuda hata yapmıştır. En çok yapılan dil bilgisi hatalarının hatalı fiil çekimi, dönüşlü fiillerin kullanımı ve yanlış bağlaç seçimi olduğu görülmüştür. Aşağıda kompozisyonlardan seçilmiş bazı hatalar sıralanmıştır:

1. “ernähren” fiili dönüşlü bir fiil olmasın rağmen “sich” ile kullanılmamıştır.
2. “sie gute Laune werden” kelimelerini kullanarak hem yanlış fiil seçilmiş hem de sözcük dizimi doğru yapılmamıştır.
3. “Wenn wir sich schlecht fühlen” cümlesinde dönüşlü fiil,
4. “Wir müssen für Kontrolle nach Krankenhaus gehen” cümlesinde edat,
5. “Nur wenige Menschen nicht krank”, cümlesinde fiil,
6. “Wie können nicht dem Bett aufstehen” cümlesinde edat,
7. “Wenn man kein gesund ist, ist sein leben schwer” cümlesinde olumsuz yapan kelime,
8. “dass” bağlacı gereken yerde damit bağlacı,
9. “ein Person sollen” diyerek fiil çekimi,
10. “steht man aufzu früh” cümlesinde ayrılabilen fiil,
11. “ ich liebe der Geburtstag” cümlesinde ismin -i hali yani Akkusativ,
12. “menschen haben krank sein” cümlesinde fiil çekimi ve fiil seçimi
13. “im jeden Tag” kalıbında edat,
14. “ als wichtiger ist Sporttreiben” yapısında bağlaç,
15. “achten in” yapısında edat,
16. “dem Bette aufstehen” kelime grubunda ismin halleri,
17. “Bleiben Sie mit Gesundheit” kelime grubunda edat ve isim yanlış, eksik veya fazla kullanılmıştır.

3.2 Sözcük Seçimi Hataları

Doğru sözcüğü seçebilmek için o dildeki düşünüş biçimine aşina olmak gerekmektedir, ancak aralarında nüans farkları olan ve sözlükte eş anlamlı olarak geçen kelimeler arasındaki kullanım farklarını öğrenerek doğru cümleler yazmak mümkündür.

Aşağıda öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki cümlelerde yaptıkları bazı sözcük seçimi hataları sıralanmıştır:

1. Gesundheit können nicht ohne gute Gesundheit etwas tun
2. Gar nichts ist für uns wichtig, dass wir krank sind.
3. Aber nichts achtet selbst Gesundheit
4. Menschen rauchen sehr Zigarett
5. “zeitweise” ab und zu yerine kullanmış

6. "gute Gesundheit"
7. "Reparieren" kelimesi überwinden yerine kullanılmıştır.
8. "nichts niemand" kelimeleri yan yana kullanılmıştır.
9. "reich" kelimesi "vielfältig" yerine kullanılmıştır.
10. "oft putzt der Körper"
11. "draussen" kelimesi ausgehen yerine kullanılmıştır.
12. "per Gesundheit"
13. "ärgern" kelimesi ändern yerine
14. "als alles Dingen"
15. viele Mikroben haben im Krankenhaus" gibi birçok kelime grubu cümle içinde yanlış kullanılmıştır.

3.3 Söz Dizimsel Yanlışlar

Söz dizimsel hatalarda en çok görünen fiillerin, bağlaçların ve edatların doğru yerde kullanılmaması olmuştur. Sona atılması gereken fiiller cümlenin ortasına alınmış, edatlar – olması gerektiği gibi- isimden önce veya sonra değil cümlede uygun olmayan bir yere yerleştirilmiştir.

1. "bevor wir sind krank"
2. "Gesundheit ist wichtiger alles als Dingen"
3. Alles ist nichts ohne die Gesundheit
4. "Das wichtigste ist, das in ihrer Leben ist, ihre Gesundheit" kelime gruplarında cümle kurulurken söz dizimi hataları yapılmıştır.

3.4 Noktalama İşareti Hataları

Noktalama işaretlerinde en çok hatanın virgül kullanımı konusunda yapıldığı görülmüştür. Metinlerin birçokunda yan cümle kurulurken virgül kullanılmamıştır. Bilhassa "weil, dass, denn" gibi bağlaç kullanan öğrenciler virgül kullanımını unutmuşlardır.

1. "eigentlich gesund zuleben, ist einfach"
2. "und dann beeinflusst unsere Ernährung – unsere Gesundeheit"
3. "ausserdem arbeiten im Büro, können wir schnell fortbeweben" kelime gruplarında ise noktalama işaretleri hataları yapılmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Almanca öğretmen adaylarının yazılı bir metin oluştururken yaptığı hatalar araştırılmıştır. Hataların incelenmesi hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Hata görmekten hoşlanılmaz fakat hatalar öğrenmenin bir parçasıdır (Erçoklu ve Koçak, 2022). Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin yazarken en çok dil bilgisi hatası yaptığı ve bunu sözcük seçimi hatalarının izlediğini ortaya çıkarmıştır. İlk iki sırayı sözcük dizilimi hataları ve noktalama işareti hataları takip etmiştir. Yapılan dil bilgisi hataları incelendiğinde en çok fiil çekimi hatalarının, bağlaç ve edat seçimi hatalarının yapıldığı görülmüştür. Alman dili yapısı itibarıyla çok fazla istisna kurallar barındıran bir dildir. Geçmiş zamanlar çekimlerinde var olan istisnai durumlar öğrencilerin hata yapmasına yol açmaktadır.

Öğrencinin ana dili ile öğreneceği yabancı dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenme sırasında karşılaşacağı olumlu veya olumsuz durumlar hakkında bilgi verir (Dede, 1985, s. 123). Almanca ve Türkçe birbirinden yapı olarak farklı dillerdir. Türk dili sondan eklemeli bir dil olduğu için- Almanca birçok bağlacın anlamı Türkçede -dığı için, -diğinden gibi eklerle ifade edilmektedir. Bu sebeple Almancada her biri ayrı bir kelime olan ve her birinin arasında ince anlam farkları bulunan bağlaçlar öğrencilerin kullanırken sık yaptığı hatalar arasına girmiştir. Ayrıca cümlelerde kullanılan edatlar, Türkçe ve Almancada her zaman aynı anlamı vermediği için öğrencilerin doğru yerde doğru edatı seçememesine sebep olmuştur. Hataların birçoğu da kişinin ana dili ile öğrendiği dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan hata analizi çalışmalarında (Büyükkiz ve Hasırcı, 2003; Bölükbaş, 2011; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017) öğrencilerin en fazla hatayı yazım yanlışı ve sözcük seçimi türünde yaptığı ortaya çıkmıştır.

Kırmızı'nın (2016) Alman dili eğitimi programı öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kırmızı'nın çalışmasında öğrencilerin en fazla yaptığı hataların dil bilgisi hataları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki çalışma sonuçları Türkçenin ve Almancanın dil bilgisi yapılarının farklı olması sebebiyle öğrencilerin fazla dil bilgisi hatası ortaya koymuştur. Çevik ve Zengin (2015) tarafından yapılan çalışmada da yapılan yanlışların birçoğunun ana dilden yapılan yanlış aktarımlarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ana dilden kaynaklı bu soruna Çerçi, Derman ve Bardakçı'nın (2016) yaptığı çalışmada dil bilgisinin bütünleşik öğretilmesi, dil bilgisi yanlışlarının hem konuşma hem yazma etkinliklerinde izlenmesi ve geri bildirim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Dil bilgisini, dilin diğer becerilerinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Dil bilgisinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğretiminde dersin içeriğine uyarlanması ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan materyallerde bu konuya dikkat çekilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yabancı dilde kendi bireysel yazma süreçlerini gözden geçirme, birçok yazma deneyimi yaşama ve bunları geliştirme fırsatı verilmelidir (Erdoğan, 2016).

Kaynakça/Reference

- Boylu, E., Güney, E. Z., & Özyalçın, K. E. (2017). Evaluation of written expressions of b1 students learning turkish as a foreign language according to error analysis method. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel Metin diktesi uygulamalarının a2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çevik, S., & Zengin, D. (2015). Almanca hazırlık öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(1), 85-98.
- Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dil bilim ve yanlış çözümlenmesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII), 379-380: 123-135.
- Elturan, B. (2019). Yabancı dil öğretiminde yanlışların düzeltilmesi (yabancı dil olarak türkçe öğretimi örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 165-188.
- Erçoklu, Ç. & Koçak, M. (2022). Fehleranalyse in der Praxis. Eine Analyse der Schreibfehler von DaF-Studentinnen und Studenten. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5 (1), 1-8.
- Erdoğan, E. (2016). Die Häufigsten Schreibfehler Der Lernenden Des Deutschen Als Zweite Fremdsprache Und Ihre Ursachen. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 53-66.
- Gnutzmann, C. (1992). Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung Des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26(8): 1621.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, (163), 36-45.
- Kartallıoğlu, N. & Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümlenmesi araştırması: yabancı öğrenciler neyi yanlış yazıyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 38-55.
- Kırmızı, B. (2016). Almanca bölümü öğrencilerinin almanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(4), 90-100.
- Kleppin, K. & Frank G. Königs (1991) *Der Korrektur Auf Der Spur Untersuchungen Zum Mündlichen Korrekturverhalten Von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kordes, H. (1993) *Aus Fehlern Lernen*. Fremdsprachen Lehren Und Lernen (Flul) 22: 1534.
- Richter, B. (2008). *Didaktische Konsepte Zur Förderung Der Schreibkompetenz in der Skunderstufe I*. Linse. Essen.
- Sridhar, S.N. (1976). *Contrastive Analysis, Error Analysis And İnterlanguage*. Reading English As A Second Language. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc, 258- 281.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Writing skill is one of the four basic skills of foreign language education. While listening and reading are receptive language skills, speaking and writing skills require production. Many writing studies to facilitate writing (Büyükikiz & Hasırcı, 2013; Kırmızı, 2016; Erdoğan, 2016) argue that better texts will emerge when students plan the writing process and make preliminary preparations. The common purpose of writing exercises is to make writing easier for students and to show them that writing is not difficult. Planning the writing process and making preliminary preparations are the steps that are expected to assist the student in producing the best text they can write. Planning and preliminary preparation both support the student in the writing process and facilitate this process while creating a text.

Writing is a complex construct as it requires multiple mental processes and producing an analyzable performance. Writing is a complex process not only because it requires many mental activities at the same time but also because it is necessary to decide what to write and how to write before starting to write (Sturm, Scheider, & Phlipp, 2013).

Writing, which is one of the basic language skills in foreign language teaching, is one of the most challenging skills for students (İlter, 2014), and considering that students make various errors even when writing in their mother tongue, it is natural for students to have writing errors in a foreign language (Kartallıoğlu & Topuzkanamış, 2021). One of the reasons for making mistakes while writing is that there are many details that should be paid attention to and known while writing a text. These include important categories such as vocabulary, grammar, and punctuation. It is a skill that enables the student to develop himself as a man of parts, as he has to bring together many things regularly and systematically and choose and use the information he has in the most correct way while writing.

On the other hand, Çakır (2010, p.167) lists the purposes of writing skills as follows:

- To control the learning process
- To determine the students' levels,
- To reinforce taught structures or words,
- To see language errors,
- To teach punctuation marks,
- To better learn other skills,
- To develop students' language skills,
- To enable students to think creatively,
 - To transfer learned subjects from short-term memory to long-term memory
 - To enable students to transform their competence into performance.

Since writing is learned by writing (Richter, 2008), providing feedback to students about written texts is necessary for them to advance in their writing skills. On the other hand, if the required feedback is not provided, the student will not be able to evaluate himself, he will not know what his errors are, and this will not help them progress in writing a good text. Therefore, it is essential for the teacher to identify errors and share them with their students. What foreign language teachers do wrong about writing skills is to expect students to write complete compositions without help from anyone (Çakır, 2010). However, if students are provided with the errors they make while writing, they will have the chance to re-evaluate their writing and manage the learning process. Experimental findings have shown that conscious communication with errors advances learning and is also desired by the learner (Gnutzmann, 1992; Kleppin & Königs 1991; Kordes, 1993).

2. METHOD

In this study, the error analysis method was used. Students were asked to write an essay on healthy life (gesundes Leben) and health. Before starting to write, preparations were made with preliminary studies. The students prepared their written texts by narrowing the subject with the method of association and mind maps. According to the error analysis method, the data obtained were classified under four main categories as syntactic errors, word choice errors, grammatical errors, and punctuation errors.

The study group of the research consists of the written texts of twenty-three students studying in the second year of Ondokuz Mayıs University German Language Education program.

The students were given the title of "healthy life" as a writing subject, and they were prepared to write with preliminary studies such as associations and mind maps about the subject.

The data obtained from the manuscripts were evaluated according to the error analysis method. First of all, errors in all manuscripts were determined. These errors are classified under four main categories. These are syntactic errors, word choice errors, grammatical errors, and punctuation errors. Expert opinions were received while grouping the error types.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the errors made by pre-service German teachers while creating a written text were investigated. Examining errors significantly contributes significantly to pre-service German teachers and lecturers. We don't like to see errors, but errors are a part of learning (Erçoklu & Koçak, 2022). When the findings of the research were examined, it was revealed that the re-service German teachers made the most grammatical errors while writing, followed by word choice errors. Syntax errors and punctuation errors followed the first two. When the grammatical errors were examined, it was seen that most conjugation errors and conjunction and preposition selection errors were made. The German language has many exception rules due to its nature. Exceptional situations in past tense conjugations cause students to make errors.

The similarities and differences between the mother tongue and the foreign language that the student will learn offer information about the positive or negative situations he will encounter during learning (Dede, 1985, p. 123). German and Turkish are different languages in terms of structure. Since the Turkish language is an agglutinative language - the meaning of many conjunctions in German is given in Turkish with agglutinations such as -dığı, -diğından. Therefore, conjunctions, each of which is a separate word in German and each of which has subtle differences in meaning, are among the common errors students make when using them. In addition, since the prepositions used in the sentences do not always give the same sense in Turkish and German, it caused the students not to choose the correct preposition in the right place. Many errors are due to the similarities and differences between the native language and the language learned. In the error analysis studies conducted with students learning Turkish as a foreign language (Büyükikiz & Hasırcı, 2003; Bölükbaş, 2011; Boylu, Güney, & Özyalçın, 2017), it was revealed that the students made the most errors in spelling mistakes and word selection. It is not possible to consider grammar independently from other language skills. It is necessary to adapt grammar to the content of the course in teaching reading, writing, speaking, and listening and to draw attention to this issue in the materials used in teaching these skills. Students should be allowed to review their individual writing processes in a foreign language, have many writing experiences, and improve them (Erdoğan, 2016).

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.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazar katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın, kişi kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1218 – 1239. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1128415>

Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi*

Investigation of the 21st Century Skills of Engineering Faculty Students

Engin Demir¹ 

Geliş Tarihi (Received): 19.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.09.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar konu temelli öğretimin günümüz dünyasında yetersiz kaldığını ve beceri temelli öğretimin öneminin gün geçtikçe arttığını ifade etmektedir. Çünkü günümüz iş dünyası değişimlere çok hızlı cevap verebilen, iş piyasasına uyum sağlayabilecek çalışanlar talep etmektedir. Bu çalışmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet, sınıf kademesi, bölüm, ebeveyn eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 447 mühendislik fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulguları mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Kadın mühendislik fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Girişimcilik ve inovasyon becerisi, lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumu ile gelir durumu değişkenine göre “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mühendislik eğitiminde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, 21. Yüzyıl Becerileri, Mühendislik Eğitimi, Üniversite Öğrencileri

&

Abstract: New approaches in educational sciences state that subject-based teaching is insufficient in today's world and the importance of skill-based teaching is increasing day by day. Because today's business world demands employees who can respond very quickly to changes and adapt to the job market. This study, it is aimed to determine whether the 21st century skills of engineering faculty students differ according to gender, grade level, department, parent education status, and income status. A descriptive survey method was used in the research. The research was carried out with 447 engineering faculty students. Data were collected with the “Multidimensional 21st Century Skills Scale” developed by Çevik and Şentürk (2019). Research findings show that engineering faculty students have 21st century skills. It was determined that female engineering faculty students had higher critical thinking and problem solving skills than male students. It was observed that the critical thinking and problem solving skills of the first year students were higher than the third and fourth year students. Entrepreneurship and innovation skills showed a significant difference in favor of students who want to receive postgraduate education. There is no significant difference in the sub-dimensions of the multidimensional 21st century skills scale and overall scale according to the education level and income status of the parents of the engineering faculty students. In line with the results of the research, it has been suggested to carry out studies on the development of competencies for 21st century skills during the engineering education of the students studying at the faculty of engineering.

Keywords: Bu Skills, 21st Century Skills, Engineering Education, University Students

Atıf/Cite as: Demir, E. (2022). Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1218-1239. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1128415>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Engin Demir, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, edemirakademik@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6280-5467>

1. GİRİŞ

Geçtiğimiz yüzyılda küreselleşme ve ileri teknolojik gelişmeler temelinde bilgi çağının yükselişi, toplumu ve meslekleri bir değişim sürecine zorlamıştır. Bu değişim sonucunda, öğrencilerin belirli bir mesleğe tutunabilmeleri için bir diplomaya sahip olmaları yetersiz kalmıştır. Öğrenenler artık dinamik ve sürekli değişen mesleklere ayak uydurmak için bilgiden çok becerilere odaklanmak zorundadır. Günümüzde insanların ilgisini çeken yeni ürünlerin tasarımı ve üretimi oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle gelişmiş ekonomiler 21. yüzyıl becerilerini oldukça önemsemektedir. 21. yüzyıl becerileri farklı kurum (Europa Union, 2007; OECD, 2009) ve araştırmacılar (Binkley vd., 2012; Voogt vd., 2012) tarafından tanımlanmıştır. AT21CS konsorsiyumunda (The Assessment and Teaching of 21st-century Skills consortium) 21. yüzyıl becerileri dört farklı kategoride ele alınmıştır (Binkley vd., 2012). Bu kategoriler, 1) düşünme biçimleri: problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, karar verme, üst biliş; 2) çalışma şekilleri: iletişim, iş birliği (ekip çalışması); 3) çalışma araçları: bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; 4) Dünya’da yaşamak: vatandaşlık, kişisel ve sosyal sorumluluk, kültürel farkındalıktır. Literatürde sıklıkla yer alan 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi (P21 – Partnership for 21st Century Skills), yeterlik ve becerilerin temel akademik konuların öğretimine entegrasyonunu savunan bir organizasyondur. P21 (2022) becerileri üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Bunlar, 1) öğrenme ve yenilikçilik becerileri: günümüz dünyasında giderek daha karmaşık hâle gelen yaşam ve çalışma ortamlarına hazırlanan öğrencilerle, hazırlanmayanları ayıran beceriler (iletişim ve iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilik). 2) bilgi, medya ve teknoloji becerileri: bilgiye erişim, teknolojik araçlardaki hızlı değişimler ve benzeri görülmemiş bir ölçekte iş birliği yapma ve bireysel katkılarda bulunma yeteneği (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı). 3) yaşam ve kariyer becerileri: günümüz öğrencilerinin karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarına uyum sağlamaları için gerekli beceriler (esneklik ve uyum sağlama, girişkenlik ve öz-yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk).

Bu araştırma kapsamında beceriler beş başlıkta ele alınmıştır. Bunlar, “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri”, “eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri”, “girişimcilik ve inovasyon becerileri”, “sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri” ve “kariyer bilinci”dir. Alan yazında, bahsedilen becerilerle ilgili çok sayıda ve çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Kısaca değinmek gerekirse kişilerin bireysel, sosyal, eğitimsel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için yaşamları süresince her alanda bilgiyi arama, doğru kullanma, üretme ve değerlendirme becerilerine sahip olması “bilgi okuryazarlığı becerileri” (UNESCO, 2005); teknolojiyi anlama, kullanma ve değerlendirmesi ise “teknoloji okuryazarlığı” (International Technology Education Association, 1996, s. 6) olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerden temel olarak düşüncelerini açıkça ifade etmesi, soru sorması, kaynakların güvenilirliğini ve gerçeği sorgulaması (Ennis, 2011) beklenir. Problem çözme becerisi ise, günlük yaşamda karşılaşılan problemler için etkili çözümler belirlemek ya da keşfetmek için gerçekleştirilen bilişsel ve davranışsal süreçlere (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu, 2004) bireylerin sahip olmasıdır. Çevremizdeki fırsatları fark edip hayaller üretme, hayalleri proje haline getirme, projeyi günlük yaşama taşıma ve projeden zenginlik üretip yaşamı daha kolay hâle getirme becerisi “girişimcilik” olarak tanımlanmıştır (Bozkurt, 2006, s. 94). Girişimciliği destekleyen “inovasyon” ise ürün yeniliği, süreç yeniliği, pazarlama yeniliği ve organizasyonel yenilik olarak ele alınmaktadır (Oslo, 2005). Günümüzde bireylerin sadece kişisel sorumluluklara sahip olması değil, toplumda meydana gelen sorunlara karşı farkındalık oluşturarak topluma katkıda bulunması (Eraslan, 2011, s. 83), toplum içerisinde sorumlu ve aktif davranabilme (Şahan, 2019, s. 11) becerisine de sahip olması toplumsal gelişim için oldukça önemlidir. Bu süreç, bir grubu motive ederek belirli amaçlar için bir araya getirebilme ve amaçları gerçekleştirebilme (Can, 2014), yani liderlik becerisine de sahip olmayı gerektirmektedir. Son olarak bireylerden yaşamlarındaki rollerini ve sorumlu olduğu görevlerini kendilerine ait beceri ve yetenekleri göz önüne alarak değerlendirmesi (Çelik, 2019), yani kariyer bilincinde olması beklenmektedir.

Geçtiğimiz yüzyılda konu temelli öğretim yeterli görülürken, günümüzde bilginin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Her üç yılda bir OECD tarafından yönetilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) matematik, fen ve okuma becerileri olmak üzere üç temel alanı değerlendirmektedir. PISA 2015 yılı uygulaması bilgisayar temelli olarak gerçekleştirilmiştir. 2022 yılında ise dördüncü bir alan olarak yaratıcı düşünme eklenmiştir (<https://www.oecd.org/pisa/>). Bu bağlamda PISA sınavı, 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılığı ölçerken sınava katılacak öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisine sahip olmasını da gerektirmektedir. Günümüzde ülkeler uluslararası sınavlarda ölçülen beceri ve yeterlikler doğrultusunda eğitim politikalarına yön vermekte, eğitim hedeflerini değiştirmektedir. Bu durum ülkelerin eğitim programlarına ve program geliştirme çalışmalarına da yansımaktadır. Türkiye’de 2006 yılında yenilenen öğretim programları ele alındığında programlarda 21. yüzyıl becerilerine yer verilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür (Dilekçi ve Karatay, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 vizyonu belgesinde (MEB, 2018); *“Eğitim sistemimizdeki tüm sınavlar amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yarar bağlamında yeniden düzenlenecektir. Akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme ve benzeri zihinsel becerilerin sınanması öne çıkacaktır.”* ifadesiyle üst düzey düşünme becerilerinin ölçüleceği belirtilmiştir. Scott (2015) 21. yüzyıl becerilerini *“dünyada rekabet edebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar”* olarak tanımlamaktadır. O halde bu becerilerin okul yıllarında kazanılmasının özellikle gelişmekte olan ülkelerin küresel piyasada rekabet etme gücünü olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Mühendislik eğitiminde özgün ürünler ortaya koyma, tasarım yapma, çözüm üretme, takım çalışması, liderlik, karar verme, problem çözme gibi kavramlar oldukça önemlidir. Çünkü günümüz iş dünyası değişime çok hızlı cevap verebilen, iş piyasasına uyum sağlayabilecek çalışanlar talep etmektedir. 18 ülkenin mühendislik akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenen mühendislik becerilerinden en çok tercih edilen 10 beceri; iletişim, ekip çalışması, etik sorumluluk ve profesyonellik, yaşam boyu öğrenme, problem çözme, yönetim, bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, eleştirel düşünme ve liderliktir (Kamaruzaman, Hamid, Mutalib ve Rasul, 2019). Sözü edilen kavramlar ise 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir. MEB (2016) tarafından yayınlanan STEM eğitim raporunda matematik ve mühendisliğin ön plana çıkarılması gerektiği belirtilmiş ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur. 21. yüzyılda öğrenen olmak ezberden daha ziyade iletişim becerileri, dijital ve teknolojik beceriler, iş birliğine dayalı uygulamalar, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve yenilikçi yaklaşımları gerektirmektedir (Geisinger, 2016). Gelecekte dünyayı bekleyen sorunların (örneğin salgın hastalıklar, iklim krizi, gıda krizi, enerji krizi) giderek artacağı öngörülmekle birlikte, bu karmaşık sorunların çözümünde küresel ve disiplinler arası bir bakış açısı ve bir sistem yaklaşımı gerekmektedir (Miller, 2017). Bu durum 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış insan gücünün önemini tekrar ortaya koymaktadır. Yükseköğrenim, hızlı değişimi, belirsizliği ve karmaşıklığı yönetmek için ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgi birikimiyle geleceğin mühendislerini hazırlamalıdır. Tüm konu alanlarında küresel bir boyut olmasına rağmen, mühendislik ve teknoloji, küresel zorlukların ele alınmasında, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında, uluslararası yoksulluğun azaltılmasında ve ekonomik büyümede benzersiz bir öneme sahiptir (Bourn, 2018).

Yapılan literatür taramasında mühendislik öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin ölçüldüğü benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yükseköğretim düzeyinde, öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Aşkın Tekkol ve Bozdemir, 2018; Bayat, 2014; Karalı, 2012;) eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanyazında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerisinin orta düzeyde olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Kaya, 1997; Coşkun, 2001; Dayıoğlu, 2003) da yer almaktadır. Teknolojik olarak karmaşık ve sürdürülebilir ürünler, süreçler ve sistemler karşısında lisans düzeyinde mühendislik eğitimi, üretkenliği, girişimciliği ve mükemmelliği güçlendirmeli, öğrencilerin başarılı mühendis birer olması için gerekli olan teknik uzmanlığı, sosyal farkındalığı ve inovasyon yanlısı olmalarını sağlamalıdır. Bu doğrultuda mühendislik eğitiminin niteliğinin artırılması öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesine de bağlıdır (Crawley, Malmqvist, Östlund, Brodeur ve Edström, 2014). Teknolojik gelişmelere uygun becerilerin geliştirilmesinin

mezunlar arasındaki işsizlik oranını azaltabileceği düşünülmektedir (Kamaruzaman, Hamid, Mutalib ve Rasul, 2019). Küresel düzeyde rekabet edebilecek güce sahip olması beklenen mühendislerin, bu becerilere ne derece sahip olduğunun öncelikli olarak ortaya koyulması gerekmektedir. Ülkemizde özellikle mühendislerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların yer almamasının mevcut durumun ortaya konulması açısından bir eksiklik olduğu söylenebilir. Mühendislik alanında 21. yüzyıl becerilerinin oldukça önemli görüldüğü bu çalışmanın amacı mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla ilgili olarak aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
- 2- Mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri; cinsiyete, sınıf kademesine, bölüme, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi için betimsel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. Betimsel araştırmaların amacı bir olguyu ve özelliklerini betimlemektir. Bu araştırmalar, bir şeyin nasıl veya neden olduğundan çok ne olduğu ile ilgilidir. Bu nedenle betimsel araştırmalarda veri toplamak için genellikle gözlem formları, tutum ölçekleri, standardize testler ve anket araçları kullanılmaktadır (Gall, Gall ve Borg, 2003). Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama, eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyu, 2012). Tarama yönteminde bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak amacıyla veriler toplanır. Betimsel tarama yönteminde ölçme aracı çok sayıda kişiye ulaştırılır (Fraenkel, Wallen ve Hyu, 2012).

2.2. Evren Örneklem

Araştırma Batı Karadeniz ve Güney Marmara bölgelerinde yer alan iki farklı devlet üniversitesinin mühendislik fakültesinde öğrenim gören 447 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman gibi sınırlılıklar nedeniyle ulaşılması kolay olan örneklem grubunun seçildiği örnekleme yöntemidir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı veri toplamak için ulaşılabilir kişilerden başlayarak istediği sayıya ulaşana kadar veri toplar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd., 2017). Araştırma verileri COVID-19 salgını nedeniyle 2021 yılı bahar döneminde Google Formlar üzerinden oluşturulan anket formu vasıtasıyla toplanmıştır. Anket formu uygulama başında gönüllü onam alındıktan sonra katılımcılara açılmıştır. Gönüllü onam vermeyen katılımcılara sayfa kapanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	189	42,3
	Erkek	258	57,7
Sınıf	Birinci Sınıf	56	12,5
	İkinci Sınıf	57	12,8
	Üçüncü Sınıf	124	27,7
	Dördüncü Sınıf	210	47,0
Bölüm	Bilgisayar Müh.	57	12,8
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	24,8
	Biyomedikal Müh.	38	8,5
	Endüstri Müh.	108	24,1
	Makina Müh.	102	22,8
	Diğer	31	6,94

Lisansüstü	Evet	220	49,2
Eğitim Alma	Karasızım	149	33,3
İsteği	Hayır	78	17,4
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	183	40,9
	Ortaokul	87	19,5
	Lise	103	23,0
Babanın Eğitim Durumu	Ön lisans ve üstü	74	16,6
	İlkokul	108	24,2
	Ortaokul	85	19,0
Gelir	Lise	141	31,5
	Ön lisans ve üstü	113	25,3
	Düşük	121	27,1
Gelir	Orta	305	68,2
	Yüksek	21	4,7

Tablo 1'e göre kadın öğrencilerin oranı %42, erkek öğrencilerin oranı ise %58'dir. Sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğrencilerinin oranı (%47) diğer sınıflara göre belirgin şekilde yüksektir. Öğrenciler bölümlerine göre incelendiğinde bilgisayar, biyomedikal ve diğer mühendislik bölümlerinde katılımın daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı lisansüstü eğitim almak istemektedir. Öğrencilerin %17'si ise lisansüstü eğitim almayı düşünmemektedir. Anne eğitim durumu en yüksek oran (%40) ile ilkökul düzeyindedir. Babanın eğitim durumu söz konusu olduğunda en yüksek oran (%32) ile lise düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %68'i gelir durumlarını "orta" olarak tanımlarken yalnızca %5'i gelir durumlarını "yüksek" olarak tanımlamıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilmiştir. 15-25 yaş grubu bireyler üzerinde geliştirilen ölçek beşli Likert tipindeki maddelerden oluşmaktadır ("Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum"). Ölçekte 34 olumlu, yedi olumsuz olmak üzere 41 madde yer almaktadır. Yapı geçerliği çözümlemesi (faktör analizi) ölçeğin beş alt faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bunlar: *bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri* (Örnek madde: Teknolojide meydana gelen gelişmeleri yakından takip ederim.), *eleştirel düşünme ve problem çözme* (Örnek madde: Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim.), *girişimcilik ve inovasyon becerileri* (Örnek madde: Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım.), *sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri* (Örnek madde: Grup çalışmalarında genellikle grubun lideri olarak görev yaparım.), *kariyer bilinci* (Örnek madde: Hayatımın bu evresinde aldığım kararların, geleceğime yön vereceğinin farkındayım.). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri ($\chi^2/df=2,60$, RMSEA=0,050, SRMR=0,058, NNFI=,94, CFI=,95) olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri için ,84, eleştirel düşünme ve problem çözme için ,79, girişimcilik ve inovasyon becerileri için ,76, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri için ,73, kariyer bilinci için ,75, ölçek geneli için ise ,86 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında mühendislik fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilere Lisrel 8.8 programı kullanılarak DFA uygulanmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri, uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değeri kriterlerine göre yorumlanmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidel, 2001). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri ($\chi^2/df=2,13$) kabul edilebilir uyum, (RMSEA=0,050) mükemmel uyum, (SRMR=0,063) kabul edilebilir uyum, (NNFI=,90) kabul edilebilir uyum ve (CFI=,90) kabul edilebilir uyum olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve genelinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının ,734 ile ,862 arasında olduğu görülmüştür. Tabakalı Cronbach Alpha formülü kullanılarak ölçeğin geneline ilişkin

güvenirlilik katsayısı ,87 bulunmuştur. Yapısal güvenirlik olarak adlandırılan “Mc Donald’s Omega (ω)” (Nunnally ve Berstein, 1994) katsayıları Jamovi 1.6 programında ,731 ile ,861 arasında hesaplanmıştır. Sonuç olarak güvenirlik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Field, 2009; Fraenkel vd., 2012) ölçütü dikkate alındığında, güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri minimum ve maksimum değer, ortalama, frekans ve standart sapma betimsel istatistikleri ile tanımlanmıştır. Cinsiyet, sınıf, bölüm, lisansüstü eğitim alma isteği, anne ve babanın eğitim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği genelinden ve alt boyutlarından elde edilen Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermemektedir. Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov test sonuçları gösterilmiştir.

Ölçekler	İstatistik	sd	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	,102	447	,000
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	,114	447	,000
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	,077	447	,000
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	,157	447	,000
Kariyer Bilinci	,214	447	,000
Ölçek Geneli	,089	447	,000

Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre $p < .05$ olduğu için dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Kolmogorov-Smirnov testi örneklem büyüdüğünde normallik varsayımını reddetme eğiliminde olmaktadır (Pallant, 2016) ve bu durum 1. tip hataya yol açabilmektedir (Uysal ve Kılıç, 2022). Bu sebeple her bir alt faktör ve ölçek geneli, bağımsız değişken gruplarına göre çarpıklık katsayısı / standart hata oranına göre de incelenmiştir (Uysal ve Kılıç, 2022). Bu oran +1,96 ile -1,96 değerleri arasında olup olmamasına göre değerlendirilmiştir (Field, 2009). Elde edilen değerler verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermiştir. Bu sebeple analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Güven aralığı %95, anlamlılık ise $p = ,05$ olarak belirlenmiştir. Betimsel istatistiklerde yorumlar beşli aralık kategorilerine göre yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testinden sonra anlamlı farklılıkların belirlenmesi Mann-Whitney U testi ile yapılmış ve Bonferroni ayarlaması yapılmıştır (Field, 2009, s. 565). Kruskal-Wallis testi için etki büyüklüğü (Field, 2009, s. 570) ve Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü “ $r = z/\sqrt{N}$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Pallant, 2016, s. 252; Rosenthal, 1991, s. 19, akt. Field, 2009). Bulunan r değeri ,1=küçük, ,3=orta, ,5=büyük olarak belirtilen Cohen kriterleri ile yorumlanmıştır (Pallant, 2016, s. 252; Field, 2009, s. 550).

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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-1

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde sırayla sunulmuştur. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” puanlarının betimsel istatistiklerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 3.

Mühendislik fakültesi öğrencilerinin “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” puanlarının betimsel istatistiklerine ait bulgular

Ölçekler	n	\bar{X}	s
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	447	4,07	0,41
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	447	4,04	0,65
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	447	3,60	0,68
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	447	3,83	0,69
Kariyer Bilinci	447	4,06	0,43
Ölçek Geneli	447	3,93	0,38

Tablo 3'e göre öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ait ortalama puanları faktör bazında incelendiğinde, bunların “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri”, “eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri”, “girişimcilik ve inovasyon becerileri”, “sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri”, “kariyer bilinci” ve “ölçek geneli” alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 4.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	p	Etki Büyüklüğü(r)
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Kadın	189	219,00	41391,50	23436,50	,483	
	Erkek	258	227,66	58736,50			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Kadın	189	244,80	46267,50	20449,500	,003*	
	Erkek	258	208,76	53860,50			0.13
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Kadın	189	213,62	40375,00	22420,000	,146	
	Erkek	258	231,60	59753,00			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Kadın	189	231,69	43790,00	22927,000	,277	
	Erkek	258	218,36	56338,00			
Kariyer Bilinci	Kadın	189	222,24	42004,00	24049,000	,802	
	Erkek	258	225,29	58124,00			
Ölçek Geneli	Kadın	189	223,79	42297,00	23436,500	,907	
	Erkek	258	224,15	57831,00			

Tablo 4 incelendiğinde, Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre, eleştirel düşünme ve problem çözme (U=20449,50, p=,003) alt faktörü puanları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kadın öğrencilerin

eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü incelendiğinde etkinin küçük düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 5.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	X ²	sd	p	Etki Büyüklüğü	Gruplar Arası Fark
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Birinci Sınıf	56	201,33	5,576	3	,123		
	İkinci Sınıf	57	216,91					
	Üçüncü Sınıf	124	212,16					
	Dördüncü Sınıf	210	238,96					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Birinci Sınıf	56	267,10	13,695	3	,003*	0,20	1-3
	İkinci Sınıf	57	257,89					
	Üçüncü Sınıf	124	209,18					
	Dördüncü Sınıf	210	212,06					
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Birinci Sınıf	56	242,73	10,865	3	,012		
	İkinci Sınıf	57	196,49					
	Üçüncü Sınıf	124	201,16					
	Dördüncü Sınıf	210	239,96					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Birinci Sınıf	56	232,71	6,772	3	,080		
	İkinci Sınıf	57	218,88					
	Üçüncü Sınıf	124	200,33					
	Dördüncü Sınıf	210	237,05					
Kariyer Bilinci	Birinci Sınıf	56	220,24	6,028	3	,110		
	İkinci Sınıf	57	214,39					
	Üçüncü Sınıf	124	204,97					
	Dördüncü Sınıf	210	238,85					
Ölçek Geneli	Birinci Sınıf	56	234,22	8,419	3	,038		
	İkinci Sınıf	57	215,26					
	Üçüncü Sınıf	124	198,08					
	Dördüncü Sınıf	210	238,95					

Tablo 5'te Kruskal Wallis test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme ($X^2=13,695$, $p=,003$, $Grup_{1-3}$ için $r=,20$, $Grup_{1-4}$ için $r=,18$) becerileri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilirken diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Etki büyüklüğü ise küçük düzeydedir. Birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 6.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Bilgisayar Müh.	57	213,46			
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	205,67			
	Biyomedikal Müh.	38	209,75			
	Endüstri Müh.	108	197,17	2,120	4	,714
	Makina Müh.	102	220,34			
	Diğer	31	209,17			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Bilgisayar Müh.	57	214,07			
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	215,99			
	Biyomedikal Müh.	38	224,82			
	Endüstri Müh.	108	181,99	7,399	4	,116
	Makina Müh.	102	224,57			
	Diğer	31	207,31			
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Bilgisayar Müh.	57	185,92			
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	192,92			
	Biyomedikal Müh.	38	225,73	6,292	4	,178
	Endüstri Müh.	108	214,30			
	Makina Müh.	102	197,05			
	Diğer	31	224,33			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Bilgisayar Müh.	57	221,37			
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	198,19			
	Biyomedikal Müh.	38	233,57	3,852	4	,426
	Endüstri Müh.	108	200,87			
	Makina Müh.	102	183,22			
	Diğer	31	198,40			
Kariyer Bilinci	Bilgisayar Müh.	57	222,91			
	Elektrik-elektronik Müh.	111	230,20			
	Biyomedikal Müh.	38	206,30	7,086	4	,131
	Endüstri Müh.	108	198,97			
	Makina Müh.	102	201,27			
	Diğer	31	209,97			
Ölçek Genel	Bilgisayar Müh.	57	213,46			
	Elektrik-Elektronik Müh.	111	205,67			
	Biyomedikal Müh.	38	209,75	2,540	4	,637
	Endüstri Müh.	108	197,17			
	Makina Müh.	102	220,34			
	Diğer	31	209,17			

Tablo 6 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre öğrencilerin puanları arasında çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

5. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 7.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Puanlarının Lisansüstü Düzeyde Eğitim Alma İsteğine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	X ²	sd	p	Etki Büyüklüğü	Gruplar Arası Fark
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Evet	220	234,64	3,185	2	,203		
	Kararsızım	149	210,69					
	Hayır	78	219,41					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Evet	220	230,30	1,062	2	,588		
	Kararsızım	149	218,85					
	Hayır	78	216,07					
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Evet	220	246,91	14,763	2	,001*	0,20	1-2
	Kararsızım	149	195,26					
	Hayır	78	214,29					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Evet	220	229,95	1,112	2	,573		
	Kararsızım	149	220,81					
	Hayır	78	213,31					
Kariyer Bilinci	Evet	220	223,63	,054	2	,590		
	Kararsızım	149	230,61					
	Hayır	78	212,42					
Ölçek Geneli	Evet	220	242,56	8,969	2	,011*	0,14	1-2
	Kararsızım	149	205,11					
	Hayır	78	207,74					

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteklerine göre girişimcilik ve inovasyon becerileri ($X^2=14,763$, $p=,001$, $Grup_{1-2}$ için $r=,20$), ölçek geneli ($X^2=8,969$, $p=,011$, $Grup_{1-2}$ için $r=,14$) puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri ise küçük düzeydedir. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl becerileri lisansüstü eğitim alma konusunda kararsız olanlardan daha yüksektir.

6. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 8.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	İlkokul	183	219,00	1,803	3	,614
	Ortaokul	87	216,09			
	Lise	103	237,75			
	Ön lisans ve üstü	74	226,53			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	İlkokul	183	213,67	4,238	3	,237
	Ortaokul	87	242,23			
	Lise	103	216,44			
	Ön lisans ve üstü	74	238,62			
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	İlkokul	183	221,04	1,201	3	,753
	Ortaokul	87	214,55			

Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi
(Investigation of the 21st Century Skills of Engineering Faculty Students)

	Lise	103	232,46			
	Ön lisans ve üstü	74	230,64			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	İlkokul	183	218,46	1,010	3	,799
	Ortaokul	87	230,18			
	Lise	103	221,61			
	Ön lisans ve üstü	74	233,74			
Kariyer Bilinci	İlkokul	183	227,13	,329	3	,890
	Ortaokul	87	217,97			
	Lise	103	228,32			
	Ön lisans ve üstü	74	217,35			
Ölçek Geneli	İlkokul	183	214,93	2,555	3	,521
	Ortaokul	87	220,63			
	Lise	103	234,75			
	Ön lisans ve üstü	74	23543			

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin puanları arasında, annenin eğitim durumu değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

7.Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 9.

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	İlkokul	108	220,31	,293	3	,961
	Ortaokul	85	226,44			
	Lise	141	227,70			
	Ön lisans ve üstü	113	221,08			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	İlkokul	108	220,74	,418	3	,936
	Ortaokul	85	220,73			
	Lise	141	229,71			
	Ön lisans ve üstü	113	222,45			
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	İlkokul	108	229,82	2,307	3	,511
	Ortaokul	85	234,68			
	Lise	141	225,01			
	Ön lisans ve üstü	113	209,15			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	İlkokul	108	226,68	,106	3	,991
	Ortaokul	85	222,99			
	Lise	141	224,70			
	Ön lisans ve üstü	113	221,32			
Kariyer Bilinci	İlkokul	108	228,69	4,890	3	,180
	Ortaokul	85	235,42			
	Lise	141	231,57			
	Ön lisans ve üstü	113	201,48			

Ölçek Geneli	İlkokul	108	216,64	2,030	3	,566
	Ortaokul	85	235,44			
	Lise	141	230,57			
	Ön lisans ve üstü	113	214,23			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin puanları arasında, babanın eğitim durumu değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

8. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 9.

Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" Puanlarının Gelir Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gelir Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Düşük	121	198,06	7,106	2	,029
	Orta	305	232,45			
	Yüksek	21	250,67			
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Düşük	121	216,92	3,344	2	,188
	Orta	305	229,78			
	Yüksek	21	180,86			
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Düşük	121	217,37	,546	2	,761
	Orta	305	225,84			
	Yüksek	21	235,40			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Düşük	121	211,90	1,942	2	,379
	Orta	305	227,23			
	Yüksek	21	246,83			
Kariyer Bilinci	Düşük	121	208,49	2,479	2	,290
	Orta	305	229,65			
	Yüksek	21	231,36			
Ölçek Geneli	Düşük	121	202,42	4,646	2	,098
	Orta	305	231,81			
	Yüksek	21	234,98			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin puanları arasında, gelir durumu değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Gelişen teknoloji ve artan inovasyon hızı mühendisleri sürekli olarak gelişmeye zorlamaktadır. Mühendislerin daha fazla girişimci, yaratıcı düşünen, iş birlikli çalışabilen ve farklı disiplinleri bir araya getirebilen bireyler olması gerekmektedir. Felder (2008) mühendislik öğrencilerine öğretilenler ile profesyonel olarak mühendislik yapanlar ve sanayicilerin beklentilerinin birbirine uymadığını belirtmektedir. Bu durum mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesini, ihtiyaç analizlerinin yapılmasını ve programlarının geliştirilmesini gerektirmektedir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için mühendislik eğitiminde planlı ve programlı çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin ve bu

becerilerin cinsiyet, sınıf kademesi, bölüm, anne ve babanın eğitim durumu ve gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Engin ve Korucuk'un (2021) meslek yüksekokulu öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen ölçekle ortaya koydukları araştırma sonuçları, girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutu puanlarının "orta" değer; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı boyutu, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutu, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutu ve kariyer bilinci boyutu puanlarının ise ortanın üstünde olumlu değer aralığında yer aldığını göstermektedir. Benzer ölçekle üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini ortaya koyan Elçicek ve Erdemci (2021) ise üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu belirtmektedir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin kendilerini 21. yüzyıl becerileri açısından yeterli görmeleri, mezun olduklarında mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Alan yazında öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Aşkın Tekkol ve Bozdemir, 2018; Bayat, 2014; Karalı, 2012;) eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanyazında üniversite öğrencilerinin orta (Kaya, 1997; Coşkun, 2001; Dayıoğlu, 2003) düzeyde eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi olduğuna dair araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda kadın mühendislik fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dilekli ve Karagöz (2018) de öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmasında eleştirel düşünme becerisinde kadınların puanlarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmalarda problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığına dair sonuçlar da yer almaktadır (Bağçeci ve Kinay, 2013; Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009; Demirtaş ve Dönmez, 2008). Çolak, Türkkas Anasız, Yorulmaz ve Duman (2019) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmaların meta-analizini yaptıkları araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin çok düşük düzeyde olduğunu ve kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Engin ve Korucuk (2021) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapılan araştırmada sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda erkek öğrenciler lehine, kariyer bilinci boyutunda ise kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer boyutlar ve ölçek genelinde ise anlamlı farklılık ortaya konulmamıştır. Elçicek ve Erdemci (2021) ise, üniversite öğrencilerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inovasyon becerileri, sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerini kadınlar lehine farklı bulurken, kariyer bilinci becerilerinin erkekler lehine farklı olduğunu ortaya koymuştur. Mühendislik fakültesinde okuyan kadın öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha iyi düzeyde olması, günümüzde kadınların STEM kariyerine yönlendirilmesi (Akgündüz ve Ertepinar, 2015) açısından oldukça önemli bir bulgudur.

Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya konulmamıştır. Elçicek ve Erdemci (2021), 18-21 yaş aralığında bulunan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin 30 yaş ve üstünde olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine araştırma sonuçları eleştirel düşünme konusunda daha çok son sınıflar lehine anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır (Çetin, 2008; Gökkuş ve Delican, 2016; Karalı, 2012; Kartal, 2012). Çolak vd. (2019) tarafından yapılan meta-analize göre, üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, birinci ve ikinci sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Mühendislik fakültesinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde son sınıflar lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymaması bu fakültelerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırması açısından olumsuz bir sonuç olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin birinci sınıflar lehine olması mühendislik fakültelerindeki öğrenme deneyimlerinin yeniden beceriler bağlamında ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Mühendislik fakültesi öğrencilerinin puanları arasında bölüm değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Karadaş, Kaynak, Ergün, Palas ve Karaca (2021) hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırma sonucunda, puanlar arasında bölüm değişkenine göre, ölçeğin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı dışındaki boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmaması, öğrencilerin giriş yeterliliklerinin ve öğretim programlarının benzer özellikler göstermesinden kaynaklanmış olabilir.

Edwards, Sánchez-Ruiz, Tovar-Caro ve Ballester-Sarrias (2009) mühendislik fakültesi öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon konusunda yeterli eğitim almadıklarını ortaya koymakla birlikte, mühendislik eğitiminin esneklik, yaratıcılık vd. yeterliliklerle öğrencileri faaliyet gösterecekleri ekonomiye hazırlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada ekonomi için oldukça önemli olan girişimcilik ve inovasyon becerisi puanları, lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Kozikoğlu ve Altunova (2018) tarafından yapılan, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi çalışmasında, lisansüstü eğitim alma isteği olan ve olmayan öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim almak isteyen mühendislik fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye daha açık olabilmesi (Kozikoğlu, 2015), lisansüstü eğitim alma niyetiyle akademik başarılarının ilişkili olması (İlter, 2020), lisansüstü eğitimin öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Mühendislik fakültesi öğrencilerinin puanları arasında annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Engin ve Korucuk (2021) meslek yüksekokulu öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Fakat baba eğitim düzeyi "lise mezunu" olan öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin babası "okula gitmemiş" olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çolak vd. (2019) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasının sonuçları ise, etki büyüklüğü çok düşük düzeyde olmakla birlikte, anne ve babası lisans ve üstü düzeyde eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anne ve babası lise ve altı düzeyde eğitim gören öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Önür ve Kozikoğlu (2019) ise öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmış, anne ve baba eğitim durumu "okuryazar olmayan" şeklindeki öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin diğer eğitim durumlarındaki anne ve babalara göre olumsuz şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. İlgili alan yazında anne ve babanın eğitim durumuyla 21. yüzyıl becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması, buna rağmen bu çalışmada benzer bir ilişkinin bulunmaması, anne ve babayla ilgili hususlarda aracı değişkenlerin olup olmadığı konusunda şüphe uyandırmaktadır. Bu durumda bu hususla ilgili daha ayrıntılı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Mühendislik fakültesi öğrencilerinin puanları arasında gelir durumu değişkenine göre, çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Alkış (2020); üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre, 21. yüzyıl bilgi yeterliklerinin sosyal sistem, girişimcilik, kişisel finans, medya ve sağlık, biyoenerji alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, teknoloji ve mühendislik alt boyut puan ortalamalarının yüksek gelir düzeyi lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada 21. yüzyıl beceri yeterliliklerinin eleştirel düşünme, iş birlikçi öğrenme ve iletişim alt boyut puan ortalamaları öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, yaratıcılık alt boyut puan ortalaması yüksek gelir lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Bu araştırma iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören mühendislik fakültesi öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bununla birlikte çalışmada çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği ile görüşlerin alınması da

bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu bağlamda her bir boyut için daha kapsamlı araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır. Mühendislik fakültelerinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yeterlik temelli öğrenme gibi öğretim yöntemlerinden yararlanılması ve fakültelerin bu yöntemleri uygulayacak şekilde tasarlanması önerilebilir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin ve mezunlarının lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmesi ve çalışma koşullarına uygun lisansüstü programların düzenlenmesi girişimcilik ve inovasyon becerilerinin gelişmesi açısından uygun olacaktır. Ayrıca mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mühendislik eğitiminde 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterliliklerin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılması önerilebilir. Çünkü bir mühendislik fakültesi programında son sınıfa gelmiş ve iş hayatına atılacak olan öğrencilerin öğrenimleri sürecinde bu yeterliliklerle donanmış olması beklenmektedir. Bununla birlikte mühendislik fakültesi eğitim programının da 21. yüzyıl becerilerini kazandırması açısından incelenmesi, araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça/Reference

- Akgündüz, D. & Ertepinar, H. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu "günün modası mı yoksa gereksinim mi?" STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi: Scala Basım.
- Alkış M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Aşkın Tekkol, İ., & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1897-1907. doi: 10.24106/kefdergi.2211
- Bağçeci, B. & Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44) , 335-347. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6158/82777>
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39,173, 155-168.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer.
- Bourn, D. (2018). The global engineer. In *Understanding global skills for 21st century professions* (pp. 201-219). Palgrave Macmillan, Cham.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Pegem Akademi Yayınları, 4. Baskı, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Coşkun, S. D. (2001). *Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Crawley E. F., Malmqvist J., Östlund., S., Brodeur D.R, & Edström K. (2014). *Rethinking Engineering Education The CDIO Approach*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-05561-9
- Çelik, E. (2019). *Sosyal bilgiler programında yer alan girişimcilik ve kariyer bilinci kazanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetin, A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 011–028.
- Çınar, O. , Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6001/80029>
- Çolak, İ., Türkkay-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86, DOI: 10.19160/ijer.541861
- Dayıoğlu, S. (2003). *A descriptive study on the critical thinking levels of the students at the unit of English preparatory school at Hacettepe University*. The Degree of Master of Science. Middle East Technical University. The Department of Educational Sciences
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108713>

- Dilekli, Ö. Ü. Y. & Karagöz, Ö. Ü. S. (2018). Genç öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası 3. Gençlik Araştırmaları Kongresi, 27 Haziran- 01 Temmuz
- Dilekçi, A. & Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- D'zurilla, T. J., Nezu, A. M. and Maydeu, O. A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. APA
- Edwards M., Sánchez-Ruiz L. M., Tovar-Caro E., & Ballester-Sarrias E. (2009, October). Engineering students' perceptions of innovation and entrepreneurship competencies. 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Antonio
- Elçiçek, M.. & Erdemci, H. (2021). Investigation of 21st-century competencies and e-learning readiness of higher education students on the verge of digital transformation. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 80-101. DOI: 10.18009/jcer.835877
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(1), 4-18. doi: 10.5840/inquiryctnews20112613
- Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081- 1119
- Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 24(7), 81-91.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yy becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GÜJGEF*, 35(2), 209-229.
- Europa Union, (2007). Key competences for lifelong learning. European reference framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, Belgium
- Felder, R.M. (2008). On-the-job training, *Chemical Engineering Education*, 42(2), 96-97
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publication
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyu, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill,
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2003). *Educational research an introduction*. Allyn & Bacon,
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Gökkuş, İ. & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 10-28.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Technology Education Association and Technology dor All Americans Project (1996). Technology for all Americans: A rationale and structure for the study of technology. International Technology Education Association. Erişim: <https://www.iteea.org/42618.aspx>
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156, DOI: 10.30964/auebfd.582502
- Kamaruzaman, F. M., Hamid, R., Mutalib, A. A., & Rasul, M. S. (2019). Conceptual framework for the development of 4IR skills for engineering graduates. *Global Journal of Engineering Education*, 21(1), 54-61.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karadaş A, Kaynak S, Ergün S, & Palas Karaca, P. (2021). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 232-239. DOI:10.38108/ouhcd.906190

- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61497/918242>
- Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(3), Erişim <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25085/264736>
- MEB. (2016). *STEM eğitim raporu*. Erişim http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Miller, R. K. (2017). Building on math and science: the new essential skills for the 21st-century engineer: Solving the problems of the 21st century will require that engineers have a new set of skills and mindsets. *Research-Technology Management*, 60(1), 53-56.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd edition). MacGraw-Hill, New York
- OECD, (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Erişim http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Oslo, M. (2005). *Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması*. OECD ve Eurostat Yayınları, 3. Baskı.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648. Doi: 10.24315/ tred.528501.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6th edition)*. Sydney: Allen & Unwin
- P21: Partnership for 21st Century Learning. (2022). Framework for 21st century learning - P21. Erişim https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Scott, C. L. (2015). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education research and foresight*, ERF Working paper series.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Psychology Press.
- Şahan, M. & Ceyhan, E. (2019). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 818-851. doi: 10.18039/ajesi.583799
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th. Ed.) MA: Allyn & Bacon, Inc
- UNESCO, (2005). *Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning: beacons of the information society*. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all>
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Voogt, J., & Pareja-Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The rise of the information age as a result of globalization and advanced technological developments in the 20th century forced society and professions into a process of change. As a result of this change, it was insufficient for students to have a diploma to practice a particular profession. Learners now have to focus on skills rather than knowledge to keep up with dynamic and ever-changing professions. Today, the design and production of new products that attract people's attention is considered very important. This is why advanced economies place greater value on 21st century skills. The 21st Century Skills Framework (P21 – Partnership for 21st Century Skills), which is frequently mentioned in the literature, is an organization that advocates the integration of competencies and skills into the teaching of core academic subjects. P21 (2022) classifies skills under three main headings. These are 1) learning and innovation skills: communication and collaboration, critical thinking and problem solving, creativity and innovation. 2) information, media, and technology skills: information literacy, media literacy, communication, and technology literacy. 3) life and career skills: flexibility and adaptability, assertiveness and self-management, social and intercultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility.

Within the scope of this research, skills are discussed under five headings. These are "information and technology literacy skills", "critical thinking and problem solving skills", "entrepreneurship and innovation skills", "social responsibility and leadership skills" and "career awareness". While subject-based teaching was considered sufficient in the past century, today's 21st century skills should be taught to students along with knowledge (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Concepts such as producing original products, designing, producing solutions, teamwork, leadership, decision making, and problem solving are very important in engineering education. Because today's business world demands employees who can respond very quickly to change and adapt to the job market. Although it is foreseen that the problems that await the world in the future (for example, epidemics, climate crisis, food crisis, energy crisis) will gradually increase, a global and interdisciplinary perspective and a systems approach are required to solve these complex problems (Miller, 2017). This situation again reveals the importance of manpower equipped with 21st century skills. Engineers are expected to have the power to compete at the global level, and it is necessary to reveal the extent to which they have these skills. It can be said that the lack of research on 21st century skills that engineers should have in Turkey is a deficiency in terms of presenting the current situation. In this context, this research aims to determine the 21st century skills of engineering faculty students.

2. METHOD

In the research, one of the descriptive research methods was used to determine the 21st century skills of engineering faculty students. The purpose of descriptive research is to describe a phenomenon and its characteristics. These studies are more about what something is than how or why. For this reason, observation forms, attitude scales, standardized tests, and survey tools are generally used to collect data in descriptive studies (Gall, Gall, & Borg, 2003). The research was carried out with the participation of 447 students studying at the engineering faculties of two different state universities in the Western Black Sea and Southern Marmara regions of Turkey. The convenience sampling method was used while selecting the sample in the study. The convenient sampling method is the sampling method in which the sample group that is easy to reach due to time limitations is selected. In the convenient sampling method, the researcher collects data starting from the people who can be reached until the desired number is reached (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, et al., 2017).

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

Research results show that engineering faculty students have 21st century skills. In the studies conducted with pre-service teachers in the literature (Aşkın Tekkol & Bozdemir, 2018; Bayat, 2014; Karalı, 2012;), it was determined that their critical thinking dispositions were at a good level. In addition, there are also studies in the literature that university students have a moderate (Kaya, 1997; Coşkun, 2001; Dayıoğlu,

2003) critical thinking disposition and skill. As a result of this research, it has been determined that female engineering faculty students have higher critical thinking and problem solving skills than male students. Dilekli and Karagöz (2018) also concluded in their research on teacher candidates that women have high scores in critical thinking skills. There are also results in the studies that show that problem solving skills do not differ according to gender (Bağçeci & Kinay, 2013; Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009; Demirtaş & Dönmez, 2008).

In the study, it was seen that first year students' critical thinking and problem solving skills were higher than third and fourth grade students. Elçicek and Erdemci (2021) state that university students between the ages of 18-21 have higher critical thinking and problem-solving skills than those aged 30 and over. Contrary to the findings obtained from this study, the results of the research reveal significant differences in favor of senior classes in terms of critical thinking (Çetin, 2008; Gökkuş & Delican, 2016; Karalı, 2012; Kartal, 2012).

There is no significant difference between the scores of the engineering faculty students according to the department variable, the sub-dimensions of the multidimensional 21st century skills scale, and the overall scale. Similarly, there is no significant difference between the scores of Engineering faculty students according to the mother and father's educational status variable, the sub-dimensions of the multidimensional 21st century skills scale, and the overall scale. It is recommended to use teaching methods such as project-based learning, problem-based learning, and competence-based learning that will support students' 21st century skills in engineering faculties and to design faculties to apply these methods. Encouraging engineering faculty students and graduates to take postgraduate education and organizing postgraduate programs suitable for working conditions would be appropriate for the development of entrepreneurship and innovation skills. In addition, it can be suggested that studies should be carried out on the development of competencies for 21st century skills in the engineering education of students studying at the faculty of engineering. In addition, it can be suggested to researchers examine the engineering faculty education program in terms of gaining 21st century skills.

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: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-1

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu araştırma kapsamında herhangi bir katkı ve destek alınmamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Bu araştırma kapsamında herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1240 – 1257. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-656181>

Ebeveynlerin Özel Okul Öncesi Kurum Seçimlerine İlişkin Tercihlerinin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Stratejik Analizi*

Strategic Analysis Of Parents' Preferences For Private Preschool Institutions By Multi-Criteria Decision-Making Methods

Ali Özdemir¹ , Duygu Şallı² 

Geliş Tarihi (Received): 06.12.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı; özel okul öncesi kurum seçimi ile ilgili kriterlere ebeveynlerin verdikleri önem düzeylerini tespit etmek, bu önem düzeylerine göre özel okul seçimi ile ilgili yaptıkları tercihlerin sıralamasını belirleyerek bu doğrultuda bir model ortaya koymaktır. Araştırmada "Çok Kriterli Karar Verme" yöntemlerinden "Analitik Hiyerarşi Prosesi" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin 3 merkez ilçesinde yer alan özel okul öncesi kurumlarda çocuğu olan 11 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 ana kriter ve 34 alt kriterden oluşan karşılaştırma matrisleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin özel okul öncesi kurum seçimi için belirledikleri kriterler; yabancı dil eğitimi, personelin ebeveyn ve çocuklara olan tutumları, güvenlik, yemekhane hijyeni, çocuğun gelişimi konusunda düzenli bilgilendirme yapılması ve okul ücreti olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Analitik Hiyerarşi Prosesi, Çok Kriterli Karar Verme, Stratejik Analiz, Özel Kurum, Okul Öncesi Eğitim

&

Abstract: The aim of this study is to; to determine the level of importance parents attach to the criteria related to the choice of private preschool institution, to determine the order of the choices they make regarding the choice of private school according to these importance levels and to present a model in this direction. The "Analytical Hierarchy Process" model, one of the "Multiple Criteria Decision Making" methods, was used in the study. The sample of the study consisted of 11 parents who had children in private pre-school institutions located in 3 central districts of İstanbul in the 2018-2019 academic year. In this research, comparison matrices consisting of 6 main criteria and 34 sub-criteria were used as data collection tools. As a result of the research, the criteria determined by the parents for the selection of private preschool institutions; foreign language education, staff's attitudes towards parents and children, safety, cafeteria hygiene, regular information on the development of the child and school fees.

Keywords: Analytic Hierarchy Process, Multi-Criteria Decision Making, Strategic Analysis, Private Institution, Preschool Education

Atıf/Cite as: Özdemir, A., & Şallı, D. (2022). Ebeveynlerin Özel Okul Öncesi Kurum Seçimlerine İlişkin Tercihlerinin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Stratejik Analizi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1240-1257. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-656181>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Doç. Dr. Ali Özdemir, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail, <https://orcid.org/0000-0001-6089-1966>

² Dr. Duygu Şallı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, duygu.salli@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8126-7131>

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Eğitim, çağdaş gelişme ekseninde, teorisi, içeriği ve pratiği açısından önemli değişimler geçirmektedir. Bu değişikliklerin bir sonucu olarak, tüm ülkeler kendi eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaktadır. Bu dönemde eğitim kurumları ve yöneticiler, beklentileri karşılamak için kaliteli eğitim sağlama konusunda kritik bir konuma sahiptir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının kendi vizyonlarını belirleme, öğrencileri motive etme ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirme gibi çok çeşitli alanlarda sorumlulukları vardır (OECD, 2009). Eğitim sürecinin ilk basamağı olarak adlandırabileceğimiz okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu zamandan başlayarak ilköğretim yıllarına gelene kadar olan tüm deneyimlerini kapsayan süreç olmasının yanı sıra çocuğun gelişiminin ve öğrenme kapasitesinin en hızlı olduğu dönemdir (Oktay, 2005). Bu nedenle çocuğa erken yaşlarda verilen bilgi ve becerilerin ilerleyen yaşlardaki gelişimi için olumlu etki sağladığı gibi, birçok sebeple verilemeyen kazanımların onun ilerleyen yaşlardaki gelişimine olumsuz etkilerinin olacağı da söylenebilir (Oktay, 1990). Çocuk ilköğretime başladığında gelişiminin büyük bir kısmını tamamlamış olduğundan, öğrenmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır (Güneysu, 2001). Bu dönem çocuklara; sosyalleşme, duygularını ifade etme, problem çözme, pozitif düşünme, sorgulama becerileri geliştirme, yaratıcı düşünme gibi daha birçok beceriyi kazandırma konusunda önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumları da; kişiliğin şekillenmesi için hassas olan bu dönemi, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve öz bakım gelişimleri bakımından sağlıklı deneyimlerle geçirmesini sağlayarak aileyi bu konuda bilgilendirme sorumluluğunu üstlenmişlerdir (Kandır, 2001). Okullar eğitim sisteminin merkezinde yer aldığından okulun niteliği tüm eğitim sisteminin etkinliğini yansıtmaktadır (Aytaç, 2000). Bu sebeple yetişmekte olan neslin geleceği için okullardaki eğitimin niteliğinin önemi günden güne artmaktadır. Etkili okul yönetimi; sosyolojik ve teknolojik değişiklikleri kavrayabilmek, bunlara uyum sağlayabilmek ve bu değişiklikleri yönetmekle mümkün olmaktadır (Agut, Grau ve Peiró, 2003). Bu anlamda etkili bir okul olabilmek için özel okulların devlet okullarından daha iyi olanaklar sunması gerekmektedir (Uysal, 2017). Dolayısıyla özel okullar bu nitelikleri en iyi şekilde karşılayabilmek için, çağımızın gerektirdikleri ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda dünyadaki eğitim sistemlerini araştırarak oluşturdukları bir öğrenme ortamı sunmaktadırlar (Kaçıran, 2015). Ayrıca ebeveynlerin önemle üzerinde durdukları yabancı dil eğitimi, spor aktiviteleri ve sanatsal faaliyetlere yönelik tatmin edici eğitim programları yürütmektedirler (Kaçıran, 2015). Sürekli olarak gelişme, yeniliklere ayak uydurma ve daha iyi bir eğitim verme anlayışı içinde olan özel okullar, benimsedikleri eğitim politikalarıyla, uyguladıkları programlarla fark yaratmakta, böylece anne babalar tarafından gün geçtikçe daha fazla tercih edilmektedirler (Özdemir, 2016). Özel okullar kâr-zarar temeli üzerine kurulmuş işletmeler olduğu için bu okullar arasında rekabet kaçınılmazdır. Bu sebeple kendilerini geliştirmek için, yenilikleri sürekli takip ederek ebeveyn beklentileri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak gelişim hedeflerine yönelmektedirler (Dinler ve Subaşı, 2003; Özgenel, 1996). Bu durum ebeveynler açısından özel okul alternatiflerinin çeşitliliği ve sürekliliği anlamına geldiği için (Dinler ve Subaşı, 2003) ebeveynlerin zaman zaman seçenekler arasında ikilem yaşamalarına sebep olmaktadır (Dahari & Ya, 2011). Söz konusu çocuklar olunca ebeveynlerin bu konuda göstermiş olduğu hassasiyetle birlikte alternatifler arasından en iyi kararı vermek için öncelikle önlerinde var olan okul seçimi konusundaki karmaşık problemi çözmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin bu anlamda verdikleri karar, bilinçli şekilde yapılan bir seçim olup beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap almalarına göre değişiklik gösteren bir durumdur (Yeşil Dağlı, 2012). Yapılan tercihler çoğunlukla kurumun sağladığı fark yaratan imkânlarla ilişkili çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Dolayısıyla kurumların ebeveynler tarafından tercih edilebilmeleri için hem ebeveynlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları çok önemlidir (Dahari & Ya, 2011). Bu anlamda özel okullarda, eğitim sürecinin her kademesinde teknolojinin kullanılması, laboratuvar ve uygulama alanlarının eksiksiz olarak araç gereçlerle donatılması, rehberlik hizmetleri ile ebeveynlerin en iyi şekilde desteklenmesi, sınıf mevcudunun az olması, yabancı dil eğitimine önem

verilmesi gibi faktörler diğer okullar ile kıyaslandığında fark yaratan belirleyici kriterler olarak dikkat çekmektedir (Dinler ve Subaşı, 2003). Türkiye’de yapılan araştırmalarda; ebeveynlerin okul öncesi kurumlar konusundaki beklentilerinin; eğitim politikası, bilgilendirme mekanizması, bakım, güvenlik, fiziki ortam, yönetici ve öğretmen niteliği, iletişim, öğretmenlerin ilgisi, aile katılımı, sosyal faaliyetlerin çeşitliliği, yabancı dil eğitimi, öz bakım becerileri ve sosyal beceriler kazandırılması gibi konularda olduğu görülmektedir (Argon ve Akkaya, 2008; Ceylan, 2019; Çelebi, 2018; Dikbaş,2008; Sevinç, 2006; Şimşek ve İvrendi, 2014; Özışıklı,2009). Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda benzer şekilde; eğitimin kalitesi, okulun fiziksel çevresi, spor faaliyetleri, sosyal aktiviteler, öğretmenlerin nitelikleri, öz bakım ihtiyaçları, ebeveyn-öğretmen iletişimi gibi kriterlerin ön plana çıktığı görülmüştür (Alsuiadi, 2016; Davis, 2011; Vidali, 1998). Bunun yanı sıra literatüre bakıldığında bazı özel okulların hem öğrencilerle hem de ebeveynler ile gerçekleştirilen çeşitli uygulamalara ve öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerini değerlendirmeye yönelik testlere önem verdikleri görülmektedir. Ebeveynlere göre bu yaklaşımı benimseyen okullar, eğitimin aile ile bir ortaklık içerisinde olduğu fikrini benimsemektedir. Bu durum ebeveynler tarafından olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Davis, 2011). Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen bulgulardan hareketle, ebeveynlerin okul seçimi konusunda belirledikleri kriterlerin okul-ebeveyn-çocuk etkileşimi ile ilgili nitelikli bir temel oluşturulmasına işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin özel okul öncesi kurum tercihleri doğrultusunda önceliklendirmelerine yönelik olarak bir model ortaya konulmuştur. Modeli ortaya koyabilmek için ebeveynlerin özel okul seçimlerinin belirlenmesinde gerekli olan kriterlerin göreceli önem sıralamaları ve bu seçimlerin belirlenmesindeki kriterlerin göreceli ağırlık durumları belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; özel okul öncesi kurum seçimi ile ilgili kriterlere ebeveynlerin verdikleri önem düzeylerini belirlemek, bu önem düzeylerine göre özel okul seçimi ile ilgili yaptıkları tercihlerin sıralamasını belirleyerek bu doğrultuda bir model ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın önemi

Ebeveynlerin okul seçerken önem verdiği kriterler karar verme süreçlerini etkilemektedir. Bu durum ebeveynlerin doğru karar verebilmelerini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple özel okulda çocuğu olan ebeveynlerin, belirlenen kriterler arasından tercihlerine yön vermeleri gerekmektedir. Okul seçimi konusundaki kriterlerin birbirine göre önem düzeyi ebeveynler açısından farklılık gösterebilmektedir. Ebeveynlerin bakış açıları, ihtiyaçları, beklentileri açısından değişiklik gösteren bu durumun bir model olarak ortaya konulmasının bu konuda yapılmış olan çalışmalara farklı bir bakış açısı sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin özel okulları seçme konusunda dikkat ettiği kriterler özel okul kurumları için önemli bir veri kaynağı olacaktır. Kurumun işlevsel değişimleri ve topluma sağladığı katkılar ölçüt olarak alındığında okulun ebeveynler tarafından tercih edilmesi için yöneticilerin her tür talebi dikkatle izlemesi, bu doğrultuda uygulanabilir stratejilere yönelmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu anlamda araştırmadan elde edilen verilerin özel okul kurumlarının kendilerini geliştirmeleri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma; ebeveynlerin okul ile ilgili beklentilerinden hareket ederek özel okul kurum yöneticileri başta olmak üzere tüm okul yöneticilerine kendilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunarak farkındalık katması açısından önemli görülmektedir.

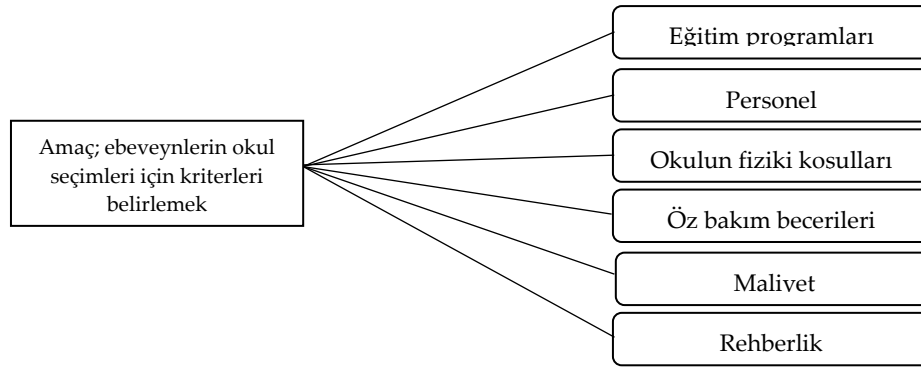
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada çok kriterli karar verme yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Prosesi kullanılmıştır. Çok Kriterli Karar Verme; birçok kriterin etkili olduğu bir seçim durumunda sezgisel olmayan karar verme yöntemlerinin kullanılmasının daha doğru tercih yapabilmeyi sağlayabileceği düşüncesiyle geliştirilen farklı disiplinleri bir arada kullanarak karar verme imkânı sağlayan bir yöntemdir (Turan, 2018). Çok kriterli karar verme; seçim, sınıflama ve sıralama problemleri olmak üzere üç temel başlık altında incelenmektedir. Analitik Hiyerarşi Prosesi, kriterlere önem değerleri verilerek karar verme problemlerinin çözümlendiği bir çeşit çok kriterli karar verme yöntemidir. (Saaty ve Vargas 2012; Timor, 2011). Bu yöntem Thomas L. Saaty tarafından geliştirilmiştir. Buna göre; problemler hiyerarşik bir düzende ve tek yönlü olarak modellenmekte olup kriterler birbirinden bağımsız ve aynı seviyededir (Saaty ve Vargas 2012). Analitik Hiyerarşi Prosesinde izlenen aşamalar şöyledir;

- Amaç doğrultusunda kriterler, alt kriterler ve alternatifler belirlenir.
- Her bir kriter için (n) muhtemel karar alternatifleri belirlenir.
- Hiyerarşik modele göre amaç, kriter ve alternatifler sıralanır.
- Her kriterin kıyaslanması için "Karşılaştırma Matrisi" oluşturulur. Matris karar vericiler tarafından Saaty (1980) tarafından geliştirilen 1-9 ölçeğine göre puanlandırılır.



Şekil 1. Amaç ve kriterleri içeren AHP modeli

Araştırmada yukarıda belirtilen AHP modeli uygulama adımları takip edilmiştir. Buna göre çalışmanın ilk aşamasında ebeveynlerin özel okul öncesi seçimleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ilgili literatürden destek alınarak 8 ana kriter belirlenmiştir. Daha sonra alanda uzman 5 kişinin görüşleri doğrultusunda, kriter sayısı 6 olarak belirlenmiş olup her kriter için farklı sayılarda alt kriterler olmak üzere toplamda 34 alt kriter tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında belirlenen kriterler baz alınarak bu kriterlerin ebeveynlerin bakış açısı doğrultusunda önceliklendirmesi yapılmıştır.

Tablo 1

Örnek İkili Karşılaştırma Matrisi

Personel	Öğretmenin eğitim düzeyi	Öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması	Sağlık görevlisinin olması	Her sınıfta yardımcı personel olması	Personelin ebeveynlere ve çocuklara karşı tutumları	Personelin dış görünüşü (temiz ve özenli olması)
Öğretmenin eğitim düzeyi	1	1/9	1	1	1/7	8
Öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması	1	1	1	2	1	8
Sağlık görevlisinin olması	1	1/6	1	2	1/7	7
Her sınıfta yardımcı personel olması	1/8	1/6	1/8	1	1/9	6

Personelin ebeveynlere ve çocuklara karşı tutumları	7	1/9	1/7	1/6	1	7
Personelin dış görünüşü (temiz ve özenli olması)	1/9	1/9	1/7	1/8	1/9	1

Tablo 1’de hiyerarşik yapıda bulunan kriterler ve alt kriterlerin ikili olarak karşılaştırıldığı örnek ikili karşılaştırma matrisi verilmiştir. AHP işlemlerini uygulayabilmek için ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmaktadır. Hiyerarşik yapıda bulunan kriterler ve alt kriterler ikili olarak karşılaştırılmaktadır.

Tablo 2.

Örnek Normalize Edilmiş Tablo

Personel						
	1,00	0,16	0,36	2,26	0,57	4,81
	0,65	1,00	0,99	2,13	0,84	5,16
	0,27	0,17	0,83	0,87	0,15	5,45
	0,12	0,12	0,12	1,00	0,12	2,90
	0,25	0,22	0,29	0,58	1,00	6,07
	0,12	0,11	0,12	0,16	0,11	1,00
Toplam	2,42	1,79	2,71	7,01	2,80	25,40

Tablo 2’de görüldüğü gibi; matrisin öncelik değerlerinin bulunması için oluşturulan karşılaştırma matrislerinin geometrik ortalamaları alınarak tek bir karşılaştırma matrisi elde edilmiştir. Karşılaştırma matrisinin her bir sütununda bulunan değer, bulunduğu sütunun ağırlığına bölünerek matris normalize edilmiştir.

Tablo 3.

Örnek Öncelikler Vektörü Tablosu

Personel							ortalama
	0,11	0,09	0,13	0,32	0,20	0,19	0,18
	0,05	0,07	0,37	0,30	0,30	0,20	0,22
	0,10	0,12	0,31	0,12	0,06	0,21	0,15
	0,05	0,06	0,04	0,14	0,04	0,11	0,08
	1,00	1,00	0,11	0,08	0,36	0,24	0,46
	0,00	0,00	0,04	0,02	0,04	0,04	0,02

Tablo 3’te görüldüğü gibi oluşturulan matristeki her satırın ortalaması belirlenerek “Öncelikler Vektörü’ne dönüştürme aşaması gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.

Tüm Öncelikleri Vektörü Tablosu

Personel						
	0,18	0,04	0,05	0,18	0,26	0,10
	0,12	0,22	0,15	0,17	0,39	0,10
	0,05	0,04	0,12	0,07	0,07	0,11
	0,02	0,03	0,02	0,08	0,06	0,06
	0,05	0,05	0,04	0,05	0,46	0,12
	0,02	0,02	0,02	0,01	0,05	0,02
TOPLAM	0,44	0,39	0,41	0,56	1,29	0,51

ortalama max değeri; 6,5

Tablo 4’te görüldüğü gibi bir önceki aşamada elde edilen satır ortalamaları, matrisin normalize edilmiş ilk hâliyle çarpılıp toplanmıştır. Ardından elde edilen matris öz vektör hesaplamasında elde edilen ortalamaya bölünerek tüm öncelikler matrisi elde edilmiştir.

Bu aşamadan sonra tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Tutarlılık oranı için (CR) olarak adlandırılan değer kullanılmaktadır. Bunun için önce Tutarlılık İndeksi'nin (CI) hesaplanması gerekmektedir. Elde edilen her bir satır değerleri toplanıp alternatif sayısına bölünmüştür. Elde edilen değerden alternatif sayısı çıkarılarak alternatif sayısından bir eksik sayıya bölünerek elde edilen değer rastgele değer indeksinden alternatif sayısına denk gelen sayıya bölünerek "Uyum Oranı" hesaplanmıştır (Timor, 2011).

Örneğin; $CL = \lambda_{maks-n} / (n-1)$

CI=0,10 CR: CI/RI:0,21

0,008

Uyum oranı 0,10'dan düşük çıktığı için karşılaştırmalardaki tutarsızlığın kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu söylemek mümkündür (Timor, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin 3 merkez ilçesi olan Kadıköy, Maltepe ve Beşiktaş'ta yer alan özel okul öncesi kurumda çocuğu olan 11 ebeveyn oluşturmuştur. Örneklem grubu amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubunu belirlemek için özel bir okul öncesi kurumda veli olmak ölçüt olarak kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını oluşturmak için okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri doğrultusunda literatür taranmıştır. Alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurularak okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken özelliklerden 6 ana kriter belirlenmiştir. Her kriter için alt kriterler belirlenmiş, kriterlerin ve alt kriterlerin birbirleri üzerindeki önem derecesini belirlemek için anket formu düzenlenmiştir. Saaty (1980) tarafından geliştirilen 1-9 ölçekli önem skalası ile kriter ağırlıkları belirlenmiştir (Akt.Önder ve Önder, 2018). Elde edilen verilerin geometrik ortalamaları alınarak ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur.

Tablo 5.

Kriterler

Ana Kriterler	Alt Kriterler
Eğitim programları	İlkokula hazırlık programları Branş dersleri Yabancı dil eğitimi Sosyal aktiviteler Tam gün eğitim Düzenli bilgilendirme Aile katılım etkinlikleri
Personel	Öğretmenin eğitim düzeyi Öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması Sağlık görevlisinin olması Her sınıfta yardımcı personel olması Personelin ebeveynlere ve çocuklara karşı tutumları Personelin dış görünüşü (temiz ve özenli olması)
Okulun fiziki koşulları	Güvenlik Bahçe Temizlik Isınma ve havalandırma Materyal çeşitliği ve kalitesi Teknolojik donanım Çocuk sayısı Ulaşım şartları

Öz bakım becerileri	Üç öğün beslenme saatinin olması Yemek kalitesi ve çeşitliliği Yemekhane hijyeni Yemeklerin denetimi Çocuğun öz bakım ihtiyacının karşılanması Çocuğa öz bakım becerilerinin kazandırılması
Maliyet	Okul ücretleri Ek ücretler(kıyafet, kırtasiye, gezi) Ödeme şekli
Rehberlik	Düzenli olarak çocuğun gelişim testlerinin yapılması Çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli bilgilendirme Aileyi geliştirmeye yönelik bilgi içerikli bültenler gönderilmesi Özel durumlarda rehberlik toplantıları yapılması

Tablo 5'te görüldüğü gibi belirlenmiş olan eğitim programları, personel, okulun fiziki koşulları, öz bakım becerileri, maliyet, rehberlik ana kriterleri ve her ana kritere ait alt kriterlere ait maddeler gösterilmiştir.

Tablo 6.

AHP Ölçeğinin Dereceleri ve Açıklamaları

Sayısal Derece	Sözel Değerlendirme
1	Eşit önem
2	Eşit-orta arası önem
3	Orta derecede önemli
4	Orta-güçlü arası önem
5	Güçlü derecede önemli
6	Güçlü-çok güçlü arası önem
7	Çok güçlü önem
8	Çok güçlü-mutlak arası önem
9	Mutlak önem

(Saaty & Vangas, 2012)

Tablo 6'da görüldüğü gibi Saaty (1980) tarafından ortaya konan Önem Dereceleri Tablosu (AHP ölçeğinin dereceleri ve açıklamaları) eşit önem, eşit orta arası önem, orta derecede önemli, orta güçlü arası önem, güçlü derecede önemli, güçlü-çok güçlü arası önem, çok güçlü önem, çok güçlü-mutlak arası önem ve mutlak önem olmak üzere 9'lu derecelendirme şeklindedir. İkili karşılaştırma matrisleri, hiyerarşik yapıda aynı seviyede yer alan kriterlerin amaca göre veya önem derecelerine göre karar verici tarafından karşılaştırılmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın karar vericileri olan ebeveynlerle bireysel görüşme yapmak üzere uygun bir ortam belirlenmiştir. AHP ölçeğinin dereceleri ve açıklamalarını dikkate alacak şekilde gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmının net bir şekilde anlaşılabilmesi için daha önce yapılmış olan çalışmalar örnek olarak gösterilmiştir. Özel okul öncesi kurum seçmek için belirlenen özelliklerin önceliklendirilmesini yapmak için hazırlanan formlar belirlenen kriter ve alt kriterlerin karşılaştırmalarını yapmak üzere ebeveynlere uygulanmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda AHP modeli oluşturulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Özel okul öncesi kurumlara yönelik olarak hazırlanan kriterler matris üzerinde sıralanmıştır. Karşılaştırma anketleri ile elde edilen verilerle oluşturulan matrislerin sütunlarında yer alan değerlerin ayrı ayrı o sütuna ait toplam puana bölünmesi ile elde edilen normalleştirme işlemi yapılmıştır. Bu işlemden sonra matrisin satırlarında yer alan değerlerinin ortalaması alınmıştır. Bu şekilde elde edilen ağırlık matrisleri, ilgili kriterin karşılaştırma matrisi ile çarpılarak öncelik vektörü elde edilmiştir. Böylece karşılaştırılan

kriterlerin ağırlıkları belirlenmiştir. Bu ağırlık değeri ile ortalama alınarak elde edilen ilk matris çarpıldıktan sonra sütun toplamları alınarak öncelikler vektörü değerlerine bölünüp ortalama alınarak λ maks değeri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerle aşağıda gösterilmiş olan formüller kullanılarak tutarlık indeksi ve tutarlık oranı hesaplanmıştır. Formülde yer alan RI değeri için Tablo 7’de gösterilen Wharton’un rastgele değer indeksi kullanılmıştır.

$$CR=CI \quad CI= \lambda \max-n$$

$$RI \quad n-1$$

Tablo 7:

Rastgele Değer İndeksi Tablosu (Timor, 2011)

Karar Alternatifleri Sayısı (n)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rastgele Değer İndeksi (RI)	0	0	0,52	0,89	1,11	1,25	1,35	1,40	1,45	1,49

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak ebeveynlere özel okul öncesi kurum kriterlerinin önem düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan ikili karşılaştırma anketi uygulanmıştır. Elde edilen değerlendirme puanları matrise işlenmiştir. 11 ebeveynin kriter değerlendirmeleri alınmış ve her alt kritere yönelik tek matris elde edilmiştir. Matrisle ilgili AHP basamaklarına göre işlemler yapılmış ve kriterlerin ağırlıkları verilmiştir. AHP yöntemi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda oluşabilecek hatalara karşın tutarsızlık oranları hesaplanmıştır. Yapılan analizlerle elde edilen bulgular aşağıda tablolarla açıklanmaktadır.

Tablo 8.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Eğitim Programları Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Eğitim Programları	Öncelikler Vektörü Değerleri
İlkokula hazırlık programları	0,10
Branş dersleri (Satranç, kodlama vs.)	0,16
Yabancı dil eğitimi	0,25
Sosyal aktiviteler	0,12
Tam gün eğitim	0,19
Düzenli bilgilendirme	0,14
Aile katılım etkinlikleri	0,04

Tablo 8’de ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan eğitim programları kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %25 değeri ile yabancı dil eğitimi kriteri olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %19 ile tam gün eğitim, %16 ile branş dersleri, %14 ile düzenli bilgilendirme, %12 ile sosyal aktiviteler, % 10 ile ilkokula hazırlık programları, %4 ile aile katılım etkinlikleri kriteri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma ebeveynler arasında farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 9.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Personel Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Personel	Öncelikler Vektörü Değerleri
Öğretmenin eğitim düzeyi	0,18
Öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması	0,22
Sağlık görevlisinin olması	0,15
Her sınıfta yardımcı personel olması	0,08
Personelin ebeveynlere ve çocuklara karşı tutumları	0,46
Personelin dış görünüşü (temiz ve özenli olması)	0,02

Tablo 9'da ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan personel kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelerik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %46 değeri ile personelin ebeveynlere ve çocuklara karşı olan tutumları olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %22 ile öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması, %18 ile öğretmenin eğitim düzeyi, %15 ile sağlık görevlisinin olması, %8 ile her sınıfta yardımcı personel olması, % 2 ile personelin dış görünüşü kriteri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma ebeveynler arasında farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 10.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Okulun Fiziki Koşulları Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Okulun Fiziki Koşulları	Öncelikler Vektörü Değerleri
Güvenlik	0,47
Bahçe	0,07
Temizlik	0,17
Isınma ve havalandırma	0,10
Materyal çeşitliliği ve kalitesi	0,05
Teknolojik donanım	0,04
Çocuk sayısı	0,06
Ulaşım şartları	0,04

Tablo 10'da ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan okulun fiziki koşulları kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelerik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %47 değeri ile güvenlik kriteri olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %17 ile temizlik, %10 ile ısınma ve havalandırma, %7 ile bahçe, % 6 ile çocuk sayısı, %5 materyal çeşitliliği ve kalitesi, % 4 ile teknolojik donanım ve ulaşım kriterleri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma ebeveynler arasında farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 11.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Öz bakım Becerileri Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Öz bakım Becerileri	Öncelikler Vektörü Değerleri
Üç öğün beslenme saatinin olması	0,09
Yemek kalitesi ve çeşitliliği	0,17
Yemekhane hijyeni	0,27
Yemeklerin denetimi	0,22
Öz bakım ihtiyacının karşılanması	0,08
Öz bakım becerilerinin kazandırılması	0,16

Tablo 11'de ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan öz bakım becerileri kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelerik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %27 değeri ile yemekhane hijyeni kriteri olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %22 ile yemeklerin denetimi, %17 ile yemek kalitesi ve çeşitliliği, %16 ile öz bakım becerilerinin kazandırılması, %9 ile üç öğün beslenme saati, % 8 ile öz bakım ihtiyacının karşılanması kriteri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma ebeveynler arasında farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 12.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Maliyet Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Maliyet	Öncelikler Vektörü Değerleri
Okul ücreti	0,53

Ek ücretler (kıyafet, kırtasiye, gezi)	0,28
Ödeme şekli	0,20

Tablo 12’de ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan maliyet kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %53 değeri ile okul ücreti kriteri olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %28 ile ek ücretler, %20 ile ödeme şekli kriteri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma farklı olmakla birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 13.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Rehberlik Kriterinin AHP Yöntemi İle Hesaplanan Öncelikler Vektörü Değerleri

Rehberlik	Öncelikler Vektörü Değerleri
Düzenli olarak çocuğun gelişim testlerinin yapılması	0,32
Çocuğun gelişim ile ilgili düzenli bilgilendirme	0,33
Aileyi geliştirmeye yönelik seminerler yapılması	0,10
Özel durumlarda rehberlik toplantıları yapılması	0,22

Tablo 13’te ebeveynlerin okul seçiminde etkili olan rehberlik kriteriyle ilgili elde edilen öncelikler vektörü değerleri yer almaktadır. Bu değerler yüzdelik değer olarak önem derecelerini göstermektedir. Öncelikli kriter %33 değeri ile çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli bilgilendirme kriteri olarak bulunmuştur. Ardından sırasıyla %32 ile düzenli olarak çocuğu gelişim testlerinin yapılması, %22 ile özel durumlarda rehberlik toplantılarının yapılması, %10 ile aileyi geliştirmeye yönelik bilgi içerikli etkinlikler yapılması kriteri gelmektedir. Bu önceliklendirme veya ağırlıklandırma ebeveynler arasında farklılık göstermekle birlikte bu çalışmada ebeveynlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Tablo 14.

Ebeveynlerin Okul Seçiminde Etkili Olan Kriterlerin Tutarsızlık Değerleri

KRİTER	CR
Eğitim programları	0,09
Personel	0,008
Fiziki koşullar	0,03
Öz bakım	-0,027
Maliyet	-0,27
Rehberlik	0,00

Tutarsızlık oranı 0,10 değerinin altında olması halinde karşılaştırma matrislerinin tutarsızlık oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu bilinmektedir (Timor, 2011). Tablo 14’te verilen değerler matrislerde bulunan karşılaştırma verilerinin tutarsızlık oranlarının uygun olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇLAR

Bu çalışmada özel okul öncesi kurum seçiminde etkili olan kriterlerin önceliklendirilmesi AHP yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmada, literatür taranarak belirlenen 6 kriter ve bu kriterlerin alt kriterleri ebeveynler tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmeler sonucunda özel okul öncesi kurum seçiminde yapmış oldukları tercihler ortaya konulmuştur. Bu tercihlere göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Eğitim programları kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; yabancı dil eğitimi, tam gün eğitim, branş dersleri, düzenli bilgilendirme, sosyal aktiviteler, ilkökula hazırlık programları, aile katılım etkinlikleri olarak belirlenmiştir.
- Personel kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; personelin ebeveyn ve çocuklara olan tutumları, öğretmenin çocuk ile iletişimi ve sevgi dolu olması, öğretmenin eğitim düzeyi, sağlık görevlisinin olması, sınıfta yardımcı personel olması, personelin dış görünüşü olarak belirlenmiştir.

- Okulun fiziki koşulları kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; güvenlik, temizlik, ısınma ve havalandırma, bahçe, çocuk sayısı, materyal çeşitliliği ve kalitesi, teknolojik donanım ve ulaşım olarak belirlenmiştir.
- Öz bakım becerileri kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; yemekhane hijyeni, yemeklerin denetimi, yemek kalitesi ve çeşitliliği, öz bakım becerilerinin kazandırılması, üç öğün beslenme saati, öz bakım ihtiyacının karşılanması olarak belirlenmiştir.
- Maliyet kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; okul ücreti, ek ücretler, ödeme şekli olarak belirlenmiştir.
- Rehberlik kriterine ait olan alt kriterlerden sırasıyla; çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli bilgilendirme yapılması, çocuğa düzenli olarak gelişim testlerinin yapılması, özel durumlarda rehberlik toplantılarının yapılması, aileyi geliştirmeye yönelik bilgi içerikli etkinlikler yapılması olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin özel okul öncesi kurumu seçerken tüm boyutlara yönelik beklentilerinin olduğu ancak beklentilerinin en yüksek olduğu kriterlerin yabancı dil eğitimi, personel tutumları, güvenlik, hijyen, bilgilendirme ve okul ücreti olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin bu kriterler içerisinde en az önem verdikleri kriterlerin personelin dış görünüşü, aile katılım etkinlikleri, seminerler, ödeme şekli, ulaşım şartları, teknolojik donanım ve çocuğun öz bakım ihtiyaçlarının karşılanması kriterleri olduğu bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ebeveynlerin özel okul öncesi kurum seçiminde eğitim programlarını değerlendirdiklerinde yabancı dil eğitimi kriterini önceliklendirdikleri bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ile karşılaştırıldığında Ergin (1993) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin özel okulları tercih etme nedenleri önem sırasına göre; okulun yabancı dil eğitim başarısı, öğretmen kadrosunun niteliği, okul yönetimi, laboratuvar ve bilgisayar olanakları, sosyal ve sportif faaliyetlerin çeşitliliği, okulun eve yakınlığı, okulun fiziki yapısı, okul ücreti faktörleridir (Akt. Özdemir, 2016). Aynı zamanda Dikbaş tarafından 2008 yılında yapılan araştırmada yabancı dil eğitimi verilmesi ebeveynlerin özel okul tercihlerinde belirleyici bir kriter olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yabancı dil eğitiminin ebeveynler tarafından öncelikli olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu durum; uzmanların okul öncesi eğitim döneminin yabancı dil öğrenmek için kritik bir dönem olduğu yönündeki bilgilendirmeleri aracılığıyla ebeveynlerin küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bu tercihe yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda; okul personeli boyutunda personelin ebeveyn ve çocuklara olan tutumlarının, özel okul seçiminde belirleyici bir kriter olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterecek şekilde; Açıkalin'ın 1989 yılında yapmış olduğu bir araştırmada; özel okul ve devlet okullarındaki ebeveynlerin okullardan beklentileri; etkili ve iyi bir eğitim-öğretim, çocuğa karşı gösterilen ilgi, çağdaş eğitim-öğretim ortamı, ebeveyn ile etkili bir iletişim bağının kurulması şeklindedir. Aynı zamanda 2019 yılında Ceylan tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynler, çocuklarının öncelikle mutlu olması ve sosyalleşmesi, daha sonra da iyi bir eğitim alması için okul seçimi yapmışlardır. Buna göre ebeveynlerin; okuldaki tüm personelin hem çocuklara hem de kendilerine olumlu bir tutum göstermelerini bekledikleri görülmektedir. Ebeveynlerin okula güven duymak, aynı zamanda okulun çocukların duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olması düşüncesiyle personelin ebeveyn ve çocuklara olan tutumları ile ilgili kriteri önceliklendirdikleri söylenebilir. 2014 yılında Şimşek ve İvrendi tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ise ebeveynlerin öğretmen ve okul politikası boyutlarına yönelik olarak hem öğretmenlerin öğrenim düzeyi hem de okulların aile katılımını teşvik etme gibi uygulamalarına daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ebeveynler okulun fiziki koşulları kriteri ile ilgili olarak okul güvenliğini öncelikli kriter olarak belirlemiştir. Araştırmanın bu bulgusunun yapılan farklı bir araştırmanın sonuçları ile desteklendiği söylenebilir. Buna göre; ebeveynlerin okul tercihi kriterlerine ilişkin okul ortamı, yönetim anlayışı, eğitimin kalitesi olmak üzere elde ettikleri üç kriter ve bu kriterlerin altında alt kriterler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; içlerinde güvenlik kriterinin de yer aldığı okul ortamı ile ilgili bir çok kriter olduğu saptanmıştır. Bu durum; henüz güvenlik konusunda bilinçli olmayan, kendi güvenliğini sağlamak konusunda destek almaya ihtiyaç duyan okul öncesi dönem çocuklarının her konudaki güvenliğinin sağlanması sorumluluğunu önce aileye, ailenin olmadığı durumlarda ise okula yüklemektedir. Bu sorumluluk alanından dolayı ebeveynlerin okul seçimi konusunda güvenlik kriterini önceliklendirdikleri söylenebilir (Nartgün ve Kaya, 2016). Benzer şekilde Bal (2019) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin en çok önem verdiği kurum özellikleri; “okulun güvenli olması”, “okulun güvenilir olması”, “öğretmenin velilerle iletişimi”, “öğretmenin çocuklarla olumlu iletişimi” ve “öğretmenin mesleki yeterliliği” olmuştur.

Ebeveynlerin öz bakım gelişimi boyutunda yemekhane hijyeni kriterini tercih ettikleri bulunmuştur. Bu durum; okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için her zaman temiz ortamlarda bulunmaları gerektiği, özellikle de beslenmeleri konusunda uyulması gereken temizlik kurallarının bu noktada belirleyici bir faktör olduğu ve ebeveynlerin de bu doğrultuda önceliklendirme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulguları ile karşılaştırıldığında; 2015 yılında yapılmış olan bir çalışmada okul öncesi eğitim kurumu tercihinin etkileyen faktörler olarak belirlenen başlıklar; okulun iç çevre etkileri, personel etkeni, okulun sosyal çevresi, güven faktörü, ücret faktörü, tanıtım ve ulaşım faktörüdür. Araştırmanın sonucunda; özellikle resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarını tercih eden ailelerin bu seçimlerini etkileyen unsurların ne olduğu ve bu unsurların kararları üzerindeki etki düzeyi açısından birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin okulun iç mekânı ile ilgili kriterlerden yemek kalitesi, eğitsel ve sosyal faaliyetlerin çeşitliliği, ebeveyn taleplerine karşı duyarlılık, okulda doktor bulunması ve kullanılan ürünlerin kalitesi, çeşitliliği gibi kriterlere özel okul ebeveynlerinin daha çok dikkat ettikleri saptanmıştır (Polat ve Çelmeli, 2015).

Ebeveynlerin rehberlik boyutunu değerlendirmeleri sonucunda; çocuklarının gelişimi ile ilgili olarak kendilerine düzenli olarak bilgilendirme yapılması kriterini önceliklendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterecek şekilde; Aktaş'ın 2005 yılında yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarına göre; çocuğun gelişimi ve eğitimi hakkında ailenin düzenli olarak bilgilendirilmesi ebeveynlerin okul seçimi konusunda önemli bir kriter olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin bu önceliklendirmeyi yapma sebebinin; çocukların sahip olduğu özel yetenek, özel ilgi, desteklenmesi gereken gelişim alanları veya davranış problemi gibi konularda uzman bir kişinin görüşlerinin çocukların gelecek dönemlerdeki tutum ve başarıları üzerinde etkisi olacağını düşünmeleri olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde Yaacob, Osman, Bahok (2014) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin özel okullara çocuklarını kaydetmeye karar verirken göz önünde bulundurdıkları faktörler incelenmiştir. Yapılan analizlere göre, ebeveynlerin özel okulların müfredatını, okul çevresini ve okulun akademik performansını, okulda görev yapan öğretmenleri kriter olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde 2019 yılında Erşan tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin çocuklarını gönderdikleri okul öncesi kurumda en çok ağırlık verilmesini istedikleri konuların; gelişim alanlarına yapılan destek, ilköğretime hazırlık ve sosyal aktiviteler olduğu görülmüştür. Aynı araştırmaya göre; eğitim seviyeleri yüksek olan aileler çocuklarına yabancı dil eğitimi verilmesini ve sosyal aktivitelere ağırlık verilmesini istemektedirler.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda maliyet kriteri değerlendirildiğinde ebeveynlerin okulun ücretine ait kriteri önceliklendirdikleri bulunmuştur. Ebeveynlerin kayıt yaptırmak için tercih ettikleri okul, çocukların eğitimleri konusunda önemsedikleri kriterleri sağladığında okul ücretinin de önem verdikleri bir faktör olduğu görülmektedir. Bu durum, çocukların eğitimi uzun bir süreci kapsadığı için okulun ücreti konusunda ebeveynlerin kendi bütçelerine göre değerlendirme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulgularıyla bir açıdan örtüşen ve bir açıdan farklılık gösteren 1995 yılında Smedley tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin özel okulları tercih etmelerinin en önemli sebebi; bu çalışmada elde edilen sonuçla benzer şekilde okulun güvenliği olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçtan farklı olarak ise okulun sunduğu akademik standartların birçok ebeveyn tarafından önceliklendirilmediği görülmüştür. Bu durum ebeveynler tarafından güvenlik faktörünün her zaman öncelikli olduğunu doğrularken diğer taraftan araştırmanın daha eski bir tarihte yapılmasının ve hızla değişen dünyada ebeveynlerin akademik beklentilerinin artmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada çok kriterli karar verme yöntemi ile, ebeveynlerin çocukları için maksimum fayda elde etmek amacıyla özel okul öncesi kurum seçerken tercih ettikleri bir dizi kriter ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürdeki araştırmalar ışığında özel okullar arasındaki rekabet ortamının yarattığı teşvikler doğrultusunda, okul seçimi konusunda ebeveynlerin tercihlerinin büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Özel okul yöneticilerinin kurumlarını geliştirme konusundaki çözüm arayışlarına yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6. ÖNERİLER

- Okulların eğitim programlarının uluslararası platformlardaki yenilikleri de takip ederek teknolojik gelişmelerle uyumlu olacak şekilde, aynı zamanda yabancı dil eğitimine ağırlık verecek şekilde hazırlanması, belli aralıklarla güncellenmesi önerilmektedir.
- Okulların güvenliği ve hijyeni ile ilgili olarak okul öncesi dönem çocuklarının gelişim seviyelerine uygun şekilde ve çocukların özel sağlık sorunlarını da dikkate alacak şekilde önlemler alınması önerilmektedir.
- Çocukların gelişimi ile ilgili düzenli aralıklarla yapılan değerlendirmelerle, farklı alanlardaki becerilerini ortaya koyacak verilere dayanarak yapılan yönlendirmelere ek olarak, geliştirilmesi ve desteklenmesi gereken alanlara yönelik eğitimsel önerilerde bulunulması ve bu anlamda ebeveynlere erken dönemde farkındalık kazandırılması ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Ebeveynlerin okula güven duyması, aynı zamanda okul yönetimi ve ebeveyn arasında etkili bir iletişim kurulabilmesi için yapılması planlanan değişiklik ve yenilikler konusunda ebeveynlerin fikirlerinin alınması önerilmektedir.
- Okul personelinin ebeveyn ve çocuklarla kurdukları iletişim konusunda ortak bir kültür geliştirebilmesi için yönetici, öğretmen ve personel arasında belirli aralıklarla farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Açıkalin, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde ebeveyn beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 85-91.
- Agut, S., Grau, R., & Peiró, J. M. (2003). Individual and contextual influences on managerial competency needs. *Journal of Management Development*, 22(10), 906-918. doi:10.1108/02621710310505494.
- Aktaş, A. (2005). *Özel ilköğretim okulları 1. kademe ebeveynlerinin özel okulları tercih sebepleri. (Ankara ili Çankaya örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Alsuiadi, F.A. (2016). Reasons influencing selection decision making of parental choice of school. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 201-211.
- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Aytaç, T. (2000). Eğitim yönetiminde yeni bir paradigma okul merkezli yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21, 55-81.
- Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* (Doctoral dissertation).
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 497-517. DOI:10.17755/esosder.414788.
- Çelebi, A. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan ebeveynlerin kurum seçiminde göz önüne aldığı etmenler ve bu etmenlerin okul öncesi eğitim kurumları tarafından karşılanma durumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Dahari, Z. B., & Ya, M. S. B. (2011). Factors that influence parents' choice of pre-schools education in Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 114-128.
- Davis, A. M. (2011). *Why do parents choose to send their children to private schools?*. Georgia Southern University. Erişim adresi: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1382&context=etd>
- Dikbaş, İ. (2008). *Ebeveyn beklentileri ve karşılanma düzeyleri: özel vakıf okulları örneği* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Dinler, A., Subaşı, B. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de özel okullar*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178.
- Güneysu, S. (2001). Neden erken çocukluk eğitimi? *Çocuk Çocuk Dergisi*, 2, 22-23.
- Kaçıran, İ. (2015). *Türk eğitim sisteminde özel okulların yeri*. Erişim adresi: <http://www.ogretmen.info/makale/28.pdf>
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Nartgün, Ş., ve Kaya, A. (2016). Özel okul ebeveynlerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A., Unutkan, P.Ö., (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (ss.11-31), Morpa.
- Önder, G., Önder, E. (2018). Analitik hiyerarşi süreci, Yıldırım, B. F, Önder, E. (Ed.), *İşletmeciler, mühendisler ve yöneticiler için operasyonel, yönetsel ve stratejik problemlerin çözümünde çok kriterli karar verme yöntemleri içinde* (ss. 21-64). Bursa: Dora Yayınları.
- Özdemir, Z. (2016). *Ebeveynlerin özel ilköğretim tercihlerinin nedenlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özgenel, S. (1996). *Halkla ilişkiler faaliyetlerinin "özel okullardaki işleyişi"* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Özışıklı I. S. (2008). *A study of parent involvement in the boğaziçi university preschool center* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Polat, C., ve Çelmeli, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumu seçiminde tüketici tercih etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 144-166.
- Saaty, T. L., Vargas, L. G. (2012). *Models, methods, concepts & applications of the analytic hierarchy process* (Vol. 175). London: Springer.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 13(1), 218-225.
- Smedley, D. (1995). Marketing secondary schools to parents-some lessons from theresearch on parental choice [Elektronik versiyon]. *Educational Management and Administration*, 23(2), 96-103.
- Şimşek, Z. C., ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, (29-2).
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi*. Ankara: Türkmen Kitabevi.
- Turan, G. (2018). Çok kriterli karar verme yöntemleri. Yıldırım, B., F., Önder, E. (Ed.). *İşletmeciler, mühendisler ve yöneticiler için operasyonel, yönetsel ve stratejik planların çözümünde çok kriterli karar verme yöntemleri içinde* (ss. 15-20). Dora Yayınları.
- Uysal, S. B. (2017). *Ebeveynlerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Vidali, E. L. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children. *The Case of Policy Change in Greece, International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 266-286.
- Yaacob, N. A., Osman, M. M. & Bachok, S. (2014). Factors influencing parents decision in choosing private schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 153, 242-253.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Preschool education, which we can call the first step of the education process; is the period in which the child's development and learning capacity is the fastest, in addition to being the process that covers all experiences from the time of birth to primary school years (Oktay, 2005). This period has an important place in providing children with many other skills such as socializing, expressing their emotions, problem solving, positive thinking, questioning skills, and creativity. Pre-school education institutions undertook the responsibility of informing the family on this issue by ensuring that children spend this period, which is sensitive for the formation of personality, with healthy experiences in terms of their cognitive, social, emotional, physical and self-care development (Kandır, 2001). For this reason, the importance of the quality of education in schools is increasing day by day for the future of the growing generation. Effective school management is possible by understanding, adapting to and managing sociological and technological changes (Agut, Grau, & Peiró, 2003). In this sense, in order to be an effective school, private schools should offer better opportunities than public schools (Uysal, 2017). For this reason, private schools offer a learning environment that they create by researching the education systems in the world in line with the requirements of our age and the needs of students in order to meet these qualifications in the best way (Kaçıran, 2015). In addition, they carry out satisfactory training programs for foreign language teaching, sports activities and artistic activities, which parents attach great importance to (Kaçıran, 2015). Private schools, which have the understanding of constantly developing, keeping up with innovations and providing a better education, make a difference with the education policies they adopt and the programs they implement, thus they are preferred more and more by parents (Özdemir, 2016). Since private schools are businesses built on a profit-loss basis, competition among these schools is inevitable. For this reason, they make more effort to improve themselves, in line with the expectations of parents and student needs (Özgenel, 1996). Therefore, they follow the innovations continuously and turn towards development targets in a way that meets the expectations. This situation means the variety and continuity of private school alternatives for parents (Dinler & Subaşı, 2003). Parents who search for the most accurate and best education for their children often prefer private schools (Uysal, 2017). When it comes to children, parents must first solve the complex problem of school choice in order to make the best decision among the alternatives, with the sensitivity they show on this issue. In line with the researches, it is thought that the criteria determined by parents for school selection are an important factor in establishing a qualified basis for school-parent-student interaction. In this context, as there is no model for prioritizing parents in line with their private school preferences, this deficiency was tried to be eliminated with this research. In this direction, the relative importance rankings of the criteria required in determining the parents' private school choices and the relative weight status of the criteria in determining these choices were presented.

2. METHOD

In this study, parents' problem of selection of private preschool institution was discussed. Before starting the study, 8 main criteria were determined with the support of the relevant literature in order to determine the opinions of the parents about special preschool choices. Then, according to the opinions of 5 experts in the field, the number of criteria was determined as 6 and different criteria were determined for each criterion. In the second stage of the study, the criteria were prioritized according to the parents' point of view. For this purpose, Analytical Hierarchy Process which is one of the Multi Criteria Decision Making Methods was used based on the data obtained by obtaining numerical values. Multi Criteria Decision Making; multi-criteria decision-making methods, which are developed with the idea that the use of non-heuristic decision-making methods in a selection where many criteria are effective, can make decision making by using different disciplines such as mathematics, management, informatics, psychology, social sciences and economics. (Turan, 2018). Multi-criteria decision making; selection, classification and sorting problems. Analytical hierarchy process; It is a decision-making process applied by giving importance

values to the criteria determined in complex decision problems (Timor, 2011). The steps followed in the Analytical Hierarchy Process Method are as follows;

- Criteria, sub-criteria and alternatives are determined for the purpose.
- For each criterion (n) possible decision alternatives are determined.
- Objectives, criteria and alternatives are listed according to hierarchical model.
- A "Comparison Matrix" is created to compare each criterion. The matrix is rated by decision-makers according to the 1-9 scale developed by Saaty (1980).
- A single comparison matrix is obtained by taking the geometric averages of the comparison matrices created to find the priority values of the matrix. The matrix is normalized by dividing the value in each column of the Comparison Matrix by the weight of the column it contains.
- The average of each row in the matrix created was determined and the conversion stage to the "Priorities Vector" was carried out.
- The line averages obtained in the previous step are multiplied and summed by the normalized initial state of the matrix. Then the matrix obtained is divided by the mean obtained in the eigenvector calculation to obtain the matrix of all priorities.
- Consistency ratio is calculated after this stage. For the consistency ratio, the so-called (CR) value is used. To do this, the Consistency Index (CI) must first be calculated. Each row obtained is summed and divided by the number of alternatives. "Compliance Ratio" is calculated by subtracting the number of alternatives from the obtained value and dividing the number obtained from the number of alternatives to the number corresponding to the number of alternatives from the random value index (Timor, 2011).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, the criteria which are effective in the selection of the preschool institutions of the parents and the sub-criteria determined within the framework of these criteria were prioritized by AHP method. In the study, 6 criteria determined by scanning the literature and the sub-criteria of these criteria were evaluated by the parents and as a result of the evaluations, the preference they made in the selection of private preschool institutions were as follows; 25% of the sub-criteria of the educational programs criterion, 46% of the sub-criteria of the personnel criterion, the attitudes of the staff towards the parents and children, 47% of the sub-criteria of the physical conditions of the school criterion, 27% of the criterion of the self-care skills criterion, hygiene, 53% of the cost criteria, school fees, 33% of the criteria for guidance were found to be regular information about the development of the child. According to these results; it was found that parents had expectations in all dimensions when choosing a private preschool, but the highest expectations were foreign language, staff attitudes, security, hygiene, information and school fees. It was found that the criteria that parents give the least importance to are the appearance of the staff, family participation activities, seminars, payment methods, transportation conditions, technological equipment and meeting the child's self-care needs.

In line with the findings of the study, it was found that the parents prioritized the criteria of foreign language education when they evaluated the educational programs in the selection of private preschool institutions. When compared with the findings of the study, in a study conducted by Ergin (1993), the reasons for parents to prefer private schools, in order of importance; The foreign language education success of the school, the quality of the teaching staff, the school management, laboratory and computer facilities, the diversity of social and sports activities, the proximity of the school to the home, the physical structure of the school, and the tuition fees (as cited in Özdemir, 2016). When the results of the two studies are examined, it is seen that foreign language education is preferred primarily by parents. This situation; it can be interpreted that parents are turning to this preference in order to respond to the needs of the globalizing world through the information provided by the experts that preschool education period is a critical period for learning a foreign language.

According to the results of a study conducted by Smedley in 1995, the most important reason why parents prefer private schools is; was found to be the safety of the school. It has been seen that the academic standards offered by the school are not prioritized by many parents. While this confirms that the safety factor is always a priority by the parents, it can be interpreted that the research has been conducted at an earlier date and the parents' academic expectations have increased in a rapidly changing world.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1257 – 1274. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1098954>

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi *

Examination of Special Education Teachers' Views on the Education Process of Children with Intellectual Disabilities

Davut Açar¹, Yusuf Dilbilir², Cumhuri Demiralp³

Geliş Tarihi (Received): 05.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 07.07.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Özel eğitim süreci; başta özel eğitim öğretmeni olmak üzere, aile, okul idaresi, sınıf ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal, toplumun katkısı, hukuk kuralları gibi birçok boyutu içine alan geniş bir süreçtir. Bahsi geçen etkenler ile ilgili eksiklerin belirlenmesi ve bu etkenlerin mümkün oldukça iyileştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması dolaylı olarak özel eğitim sürecine de olumlu etki edecektir. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim ve öğretimleri süreci hakkındaki önemli faktörleri belirlemek ve bu sürecin öğretmene olan etkisini incelemek çalışmanın hedefi olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu süreçle ilgili görüşleri, sorun yaşadıkları alanlar ve sürecin kendilerine etkilerinin tespiti araştırmanın önemi olarak görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 47 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda bulunan her bir soru ayrı bir kategori olarak ele alınmış ve öğretmen cevapları incelenerek cevaplar temalara ayrılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Ailenin rolü ile ilgili kategoride; büyük oranda iş birliği, bilinç (farkındalık), iletişim ve sorumluluk temalarına; eğitimde dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde, yöntem ve teknik, beceri öğretimi ve iş birliği temalarına; sık karşılaşılan sorunlar kategorisinde toplumdaki farkındalığın az olması, sağlık kuruluşları ve personel eksikliği ile aile ve özel eğitim kurumlarının sorumsuzluğu temalarına ve son olarak sürecin öğretmene etkisi kategorisinde çoğunlukla mesleki yeterlilik temasına vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmeni, Zihinsel yetersizlik, Özel eğitim. Fenomenolojik çalışma

&

Abstract: Special education process is a wide process that includes many dimensions such as family, school administration, classroom environment, methods and techniques used, material, the contribution of society, and legal rules, especially for the special education teacher. Determining the deficiencies related to the aforementioned factors and conducting research to improve these factors as much as possible will indirectly have a positive effect on the special education process. Based on the opinions of special education teachers, the aim of the study is to determine the important factors in the education and training process of children with intellectual disabilities and examine the effect of this process on the teacher. The importance of the research is the opinions of special education teachers about this process, the areas where they have problems, and the determination of the effects of the process. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the study consists of 47 special education teachers. In the study, data were collected by using semi-structured interview forms. Each question in the interview form was treated as a separate category, the teacher answers were examined, and the answers were divided into themes. The analysis of the data was performed by content analysis method. In the category related to the role of the family; while emphasizing the themes of cooperation, awareness, communication, and responsibility; In the category of issues to be considered in education, emphasis was placed on the themes of method and technique, skill teaching, and cooperation. In the category of the common problem, the themes of low awareness in society, lack of health institutions and staff, and irresponsibility of family and private education institutions were included and finally, in the category of the effect of the process on teachers, the theme of professional competence was mostly emphasized.

Keywords: Special education teacher, Intellectual disability, Special education, Phenomenological study

Atıf/Cite as: Açar, D., Dilbilir, Y., & Demiralp, C. (2022). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1257-1274. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1098954>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın bir kısmı 2021 yılında Uluslararası Bilimsel Gelişmeler Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğr. Gör. Davut AÇAR, Hakkari Üniversitesi., Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, davudacarr@gmail.com , 0000-0003-4877-9036

² Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Yusuf DİLBİLİR, Hakkari Üniversitesi, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölüm, yusufdilbilir@gmail.com, 0000-0002-4569-251X

³ Öğr. Gör. Cumhuri DEMİRALP, Hakkari Üni., Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, cumhurdemiralp@hakkari.edu.tr , 0000-0001-7138-2964

1. GİRİŞ

Biyopsikososyal bir canlı olan her insanın yaşamdaki gelişim seyri her zaman normal olmayabilir. Dolayısıyla bireyler, gelişim alanlarından olan bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, dilsel vb. alanlarda gelişimsel olarak farklılık gösterebilmektedirler. Birey, sahip olduğu bu farklılıklar bakımından belirli sınırlar içerisinde olduğu zaman genel eğitim hizmetlerinden yararlanırken, bireyin sahip olduğu bu farklılıklar büyük oranda olup normal gelişim seyrinin dışında kaldığında ise özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (Özsoy vd., 1996).

Özel eğitiminin tarihsel süreci ele alındığında, Rönesans dönemi ile birlikte dünyada hümanistik felsefe akımının etkileri görülmeye başlanmış ve yaşanan bu etkinin, yetersizliği olan bireylerin sosyal yaşamlarını da desteklemeye yönelik toplumda cesaret oluşturduğu söylenebilir (Kara, 2017). Sonraki dönemlerde toplumsal olarak yaşanan Fransız devrimi gibi modernleşme süreçleri sonucunda birçok araştırmacı, çalışmalar yaparak alana katkı sağlamıştır (Çetinkaya, 2010; akt. Kara, 2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere ilişkin eğitsel korunma ve mesleki eğitim programları gibi somut hizmetlerin zirveye çıktığı dönem ise yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonraya tekabül eder (Çetinkaya, 2010). Türkiye’de ise 1950 yılı özel eğitim hizmetleri bağlamında kritik bir dönem olarak kabul görmektedir. Çünkü özel eğitim hizmetleri 5822 sayılı kanun ile 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanıp örgün eğitimde yer almaya başlamıştır (Çıkılı,1996; akt. Ceyhun, 2009).

Geçmişten bu yana toplumda oluşturulan normlar ve düzenlemeler genel anlamda normal gelişim gösteren kişiler düşünülerek oluşturulmuştur. Ancak zamanla normal gelişim göstermeyen veya akranlarına göre daha az gelişim gösterenlerin bu planlamanın dışında kaldıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda dezavantajlı kişilerin de yaşam alanlarından, sosyal ortamlardan ve toplumdaki diğer oluşumlardan faydalanmaları için farklı planlamaların ve düzenlemelerin yapılması ihtiyacı doğmuştur. Nihayetinde “Özel Eğitim” süreci ortaya çıkmıştır (Burton & Phipps, 2009). Özel eğitim; akranlarına göre farklı özelliklere sahip olan ve farklı düzeyde gelişim gösteren kişilere yönelik, normal gelişim gösterenler gibi en yüksek seviyede bağımsız davranmaları için verilen eğitimidir. Bu eğitim sürecinde bireylerin farklılıkları temel alınarak her bireye özgü bireysel eğitim planı oluşturulmaktadır (Toydemir, 2019). Ayrıca özel eğitim; bireylerdeki yetersiz olan durumların birer engele dönüşmesini önlemeyi hedeflemektedir. Bununla beraber özel eğitim, yetersizlik engele dönüşmüş olsa bile, bireyin topluma uyumunu kolaylaştırmak adına onu özerk kılma noktasındaki destek eğitim sürecidir (Ataman, 2011).

Herkesin eğitimden faydalanması bir hak olduğu gibi eğitim sürecinde her bireyin eşit fırsatlara sahip olması da bir haktır. Bu manada yetersiz olan veya engeli olanların da eşit fırsatlı eğitimden yararlanmasını sağlamak, özel eğitimin en önemli ayağıdır. Ayrıca özel eğitim, bireyi daha üretken ve bağımsız kılmaktadır (Toydemir & Efiltili, 2019). Dolayısıyla özel eğitim, normal bireylere oranla; psikomotor, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal alanlarda yetersiz gelişim gösteren kişilere, özel eğitim öğretmenleri ve personelleri tarafından farklı yöntem ve tekniklerle özel bir ortamda kişiye özgü bireysel planlama ile destek vermektir (Baykoç, 2012). Özel eğitim öğretmenleri veya personelleri, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini en yüksek noktaya ulaştırabilmeleri adına, bu bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programları veya farklı planlar hazırlayarak destek veren kişilerdir. Destek verilen ve özel eğitime dahil olan alanların; zihinsel, görsel, ortopedik, işitsel, öğrenme güçlüğü, otizm ve down (up) sendromu vb. olduğu bilinmektedir (Cavkaytar & Diken 2012).

Özel eğitim alanlarından olan zihinsel yetersizlik; bilişsel düzeyde bireyin yetersiz gelişim gösterdiğini ifade etmektedir (Özdemir, 2005). Bu durum bazen zihinsel yetersizliği olan bireyde kalıcı hasarlar da bırakabilmektedir. Bireylerin zihinsel yetersizliği sadece kendilerini değil ailelerini de çeşitli durumlardan etkilemektedir. Bu bireylerin aileleri ekonomik, sosyal, psikolojik, davranışsal olarak bu süreçten etkilenmektedir. Bu süreç bazen sürekli olarak bir gözlem-kontrol gerektirirken bazen de tedaviyi içeren bir durum olabilmektedir (Çavuşoğlu vd., 2013; Çelik, 2016). Bu noktada ailenin bu süreçten ne denli etkilendiğini görmek mümkündür.

Zihinsel yetersizlik tarif edilirken tarihsel dönem içinde farklı tanımlamaları içerdiği görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları; bireysel farklılığa sahip olan çocuk, anormal çocuk, engelli çocuk gibi tanımlardır. Güncel literatürde ise özel gereksinimi olan birey denildiği görülmektedir (Cavkaytar vd., 2014; Doğru vd., 2015). Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılmasında Dünya Sağlık Örgütü (WHO); psikolojik testlere göre IQ'su 52-69 arası olan hafif düzeyde zihinsel yetersiz; 36-51 arası olan orta düzeyde zihinsel yetersiz; 20-35 arası olan ağır düzeyde yetersiz ve IQ'su 20'den küçük olan bireyleri ise derin düzeyde yetersiz olarak tanımlamaktadır (WHO, 2010). Bu sınıflandırma; kişinin seviyesine göre eğitim ve öğretiminin planlanmasında ve toplum ile uyumunun en üst düzeyde sağlanmasında yol gösterici olmaktadır (Özdemir, 2005).

Türkiye' de özel eğitim hizmetlerinin genel eğitime oranla yeni olması, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklı olması, toplumda yetersizliği olan bireylere ilişkin görüş ve tutumların farklılığı, genel anlamda sosyoekonomik durumların sınırlılığı, yeterli ve donanımlı uzmanların olmayışı gibi durumlar, alandaki eğitimde birçok probleme zemin oluşturmaktadır (Karasu vd., 2014). Var olan problemlerin belirlenmesi ve çözümü adına farklı çalışmalar yapılmıştır. Literatür incelendiğinde; Karasu ve Mutlu (2014) tarafından yapılan 'Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği', Altınkurt (2008) tarafından araştırılan 'Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri', Eldeniz-Çetin ve Şen (2017) tarafından araştırılan 'Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi' ve Korucu (2005) tarafından yapılan 'Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından.' gibi çalışmalar ile özel eğitimdeki problemlerin farklı açılardan ele alındığı görülmektedir.

Bu bağlamda ilgili bu çalışmada, eğitim kalitesinin artırılması ve var olan koşul ve ölçütlerin hedefe yönelik iyileştirilmesi için öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve sürece ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması gibi etkenlere ilişkin görüşleri alınarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimindeki durum tespiti yapılmaya çalışılıp literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın önemi

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için sunulan eğitim ve öğretim programlarının yapıtaşlarından biri de özel eğitim öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenlerinin; rehberlik ve araştırma merkezleri, resmi-özel eğitim kurumları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarda görev yapmaları ve kaynaştırma eğitimi ile bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama (BEP) gibi süreçlerde etkin olarak yer almaları, onları özel eğitim sürecindeki en önemli paydaşlardan biri olarak konumlandırır. Bu bakımdan sürecin genelinde aktif rol oynayan özel eğitim öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, eğitimin niteliğini etkileyecek kadar stratejik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın önemini ve özgünlüğünü artırmak adına ulaşılan örneklem sayısı, yapılan benzer çalışmalara oranla yaklaşık iki kat fazla olacak şekilde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim-öğretimi sürecinde önemli paydaşlardan olan özel eğitim öğretmenlerinin, ilgili sürece ilişkin görüşlerini objektif olarak incelemeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim ve öğretileri süreci hakkındaki önemli faktörleri belirlemek ve bu sürecin öğretmene olan etkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın amacına uygun olacak şekilde nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde, olaylar ve algılar doğal ortamında, bütüncül ve gerçekçi olacak biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Fenomenolojik çalışmada, bireylerin yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerine odaklanılır (Creswell & Poth 2016; Patton, 1990). Bu çalışmalar bireylerin; bir olgu, olay veya durum gibi deneyimlerini betimler (Polkinghorne, 1989). Fenomenolojik araştırmaların amacı, ele alınan/incelenen sosyal sürecin/olgunun ne anlama geldiğini, nasıl olduğunu ve deneyimleyenler arasında hangi ortak anlamlara geldiğini anlamaya çalışmaktır (Bogdan & Biklen, 2007). Yapılan bu çalışmada da farklı kıdem, cinsiyet ve yaşlarda olan toplam 47 özel eğitim öğretmeninin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri sürecinde deneyimlediklerine ilişkin görüşleri ortak temalar altında kategorize edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Hakkari il merkez ve ilçelerinde bulunan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan güncel verilere göre Hakkari il genelinde toplam 196 özel eğitim öğretmeni görev yapmaktadır. Olgubilim (fenomenolojik) çalışmalarda araştırmacı, çalışmanın amacına yönelik örneklemini belirlerken, bir olgu veya olayı deneyimlemiş olan kişilere ihtiyaç duyar (Rubin & Babbie, 2016). Bu bakımdan çalışmanın amacına hizmet etmesi ve objektifliği sağlaması adına araştırmanın çalışma grubunu oluşturan örnekleme belirlemede, amaçlı rasgele örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı rasgele örneklem, rasgele belirlenen örnekleme yöntemine oranla daha zengin verilere ulaşma ve araştırmanın inanılabilirliğini artırma noktasında tercih edilir (Flick, 2014). Bu bakımdan araştırmada 61 özel eğitim öğretmenine ulaşılmıştır.

Rolfe (2006)' a göre fenomenolojik araştırmalarda örnekleme oluşturan katılımcıların çalışmanın amacı doğrultusunda, olguları/olayları tecrübe etmiş kişilerden olması dolayısıyla dar aralıktan belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple örneklem sayısının fazla olmasının, verilerin özenli şekilde incelenmesini ve çalışmanın amacı çerçevesinde kalmasını zorlaştıracacağı düşünülmektedir (McNabb, 2015).

Literatürde, örnekleme oluşturan öğelerin 5-25 arasında değişebileceği öngörülmektedir (Neuman, 2014; Patton, 2005). Ayrıca derinlemesine yapılan görüşmelerde, takriben 30 kişinin yeterli olabileceği görüşü de literatürde yer almaktadır (Holloway & Wheeler, 1996; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Bu bağlamda çalışmada ulaşılan katılımcıların (n:61) evreni temsil edebileceği düşünülmüştür. Verilerin toplanmasından sonra uzman görüşleri çerçevesinde değerlendirilen öğretmen sayısı 47 olarak belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınan öğretmenlere ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Özel Eğitim Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler.

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	20-24	20	%42,6
	25-29	18	%38,3
	30-34	9	%19,1
Cinsiyet	Erkek	25	%53,2
	Kadın	22	%46,8
Kıdem	0-5 Yıl	32	%68,1
	5-10 Yıl	15	%31,9

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan görüşme yöntemlerinden biri yarı yapılandırılmış görüşme formudur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacılar tarafından yapılan detaylı literatür taraması sonucunda araştırma amacına uygun biçimde yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan bu görüşme formunda özel eğitim öğretmenlerine yönelik, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin eğitim sürecine ilişkin; ailenin rolü/önemi, üzerinde durulması gereken konular, sık karşılaştıkları sorunlar ve kişisel olarak zorlandıkları hususlara ilişkin görüşlerini tespit edecek şekilde dört soruluk form hazırlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu için, Hakkari Üniversitesi çocuk gelişimi programında öğrenim görmekte olan öğrenciler, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen özel eğitim öğretmenlerinin tespitinde yardımcı olmuşlardır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmeler takriben bir aylık süreci kapsamaktadır.

Krefting (1991)' e göre nicel araştırmalarda verilen geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine, nitel araştırmalarda sonuçların doğruluğunun belirtilerinden olan 'inanılabilirlik' ifadesinin kullanılması gerekmektedir. Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda inandırıcılığı ön planda tutmuş olup inanılabilirlik kriteri, bu konuda hazırladıkları kriterlerden bir tanesidir (Whittemore vd., 2001). İnanılabilirliği artırmanın önemli etkenlerinden biri de uzman incelemesidir (Guba & Lincoln, 1982; akt: Başkale, 2016). Bu bakımdan hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla görüşme formu, alanında uzman 3 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan dönütler ışığında hazırlanan görüşme formunun çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca amaçlı rasgele örnekleme sonucu ilk olarak ulaşılan 61 katılımcıdan elde edilen veriler de uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, görüşme maddelerine verdikleri cevapların yapılan çalışmanın amacına hizmet etmediği gerekçesiyle 14 katılımcıya ait verilerin çalışmadan çıkarılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmacılar uzmanların verdikleri bu öneriyi dikkate alarak 14 katılımcıya ait bilgileri çıkarmışlardır.

2.4. Verilerin analizi

Nitel araştırmaların önemli adımlarından biri de veri analiz aşamasıdır (Flick, 2013). Veri analizi süreci, elde edilen verileri tanımlama, sınıflandırma ve kavramların birbirleri ile ilişkilerini belirlemeyi kapsamaktadır (Maxwell, 2013). Araştırmacı verilerin analizi sürecinde somut veriler ile soyut kavramlar, tanımlamalar ve yorumlamalar arasında tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütmeleri birlikte kullanır (Merriam, 2009). Süreç sonundaki anlamlar ve elde edilen bakış açıları bulguları oluşturur.

Bu çalışmada nitel verilerin analizinde, literatürde takip edilen ortak yöntemlerden olan deşifre, kodlama, araştırmacı günlüğü yazımı ve kategori oluşturma süreçleri baz alınarak süreç yürütülmüştür. Dolayısıyla, öncelikle her bir katılımcıya ait görüşme metne dönüştürülmek suretiyle deşifre yapılmıştır. Sonrasında katılımcılara ait veriler anlamlı parçalara ayrıştırılmış ve anlam bütünlüğü korunacak şekilde kodlama yapılmıştır. Bu noktada veriler, katılımcıların ifadeleri hiç değiştirilmeden koda ilişkin etiketleme yapmak üzere tablolara aktarılmıştır. Araştırma öncesinde kodlama hazırlanmamış olup katılımcıların cevapları doğrultusunda kodlamaya gidilmiştir. Sonraki aşamada, ham (somut) veri ve teorik (daha soyut) düşünceler arasında bağlantı kurmaya yardımcı olan araştırmacı günlüğü (Charmaz, 2006) yazımı aşamasında araştırmacılar tarafından önceden alınan notlar ile kodlamalar arasında derinlemesine okumalar gerçekleştirilmiştir. Son olarak araştırma sorularına verilen cevaplardan ortaya çıkan örüntüler birleştirilmiş ve ortak temalar oluşturulmak suretiyle kategoriler oluşturulmuştur.

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: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/13

3. BULGULAR

Bu noktada araştırmada kullanılan görüşme formundaki her bir soru için katılımcıların cevapları doğrultusunda oluşturulan ortak temalara ilişkin bilgiler verilmiştir.

1- “Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim süreçlerinde ailenin rolü/önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ailenin Rolü İle İlgili Görüşlerinin Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İş birliği	16	%25.80
Bilinç (Farkındalık)	14	%22.58
İletişim	10	%16.12
Sorumluluk	10	%16.12
Kaliteli Zaman	5	%8.06
Aktif Katılım	5	%8.06
Sabır	1	%1.61
Çocuğu birey olarak kabul etme	1	%1.61
Toplam	62	%100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenlerinin, ailenin rolü ile ilgili kategoride; büyük oranda iş birliği, bilinç (farkındalık), iletişim ve sorumluluk temalarında görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan öğretmenler; sabır ve çocuğu birey olarak kabul etme temalarında ise daha az görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

-‘Öğretmen ile veli arasındaki iletişim ve işbirliği kuvvetli olmalıdır. Ailelerin kendi çocuklarıyla ilgili sürece katılmaları ve bu süreçte sorumluluk almaları gerekir.’(Ö5). Öğretmen bu görüşüyle; iş birliği, iletişim ve sorumluluk temalarına vurgu yapmıştır.

-‘Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan ailenin, çocuğun eğitiminde aktif rol alması gerekmektedir. Ailenin gerekli farkındalıkları kazanması adına çeşitli eğitimlere katılması gerekmektedir. Ayrıca ailenin iş birliğine yatkın olması beklediğimiz bir durumdur.’(Ö7). Öğretmen bu görüşüyle; iş birliği, farkındalık ve aktif katılım temalarına vurgu yapmıştır.

-‘Ailelerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmesi gerekmektedir. Ailenin gereken sorumluluğu alması ve eğer iyi durumda değilse psikolojik destek almaya da açık kapı bırakmaları gerekmektedir.’(Ö25). Öğretmen bu görüşü ile; sorumluluk, kaliteli zaman ve bilinç temalarına vurgu yapmaktadır.

-‘Ailenin işbirliği ve aktif katılımı özel eğitim faaliyetlerinin daha verimli ve kalıcı olması açısından hayati önem taşımaktadır.’(Ö13). Öğretmen bu görüşü ile iş birliği ve aktif katılım temalarına vurgu yapmaktadır.

2- "Sizce zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimi sürecinde üzerinde durulması gereken konular nelerdir?" Sorusuna özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Eğitimde Dikkat Edilmesi Gerekenler ile İlgili Görüşlerinin Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yöntem ve Teknik	14	%25.92
Beceri Öğretimi	10	%18.51
İş birliği	9	%16.66
Eğitim Ortamı ve Materyal	5	%9.25
İletişim	5	%9.25
Uyum Sağlama (Sınıf, Akran vb.)	3	%5.55
Personel Desteği	3	%5.55
Şefkat (İlgi)	3	%5.55
Akran Desteği	2	%3.70
Toplam	54	%100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenlerinin, eğitimde dikkat edilmesi gereken konular kategorisinde; büyük çoğunlukla yöntem ve teknik, beceri öğretimi ve iş birliği temalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. En az olarak ise akran desteği temasına vurgu yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

'Yanlızsız öğretim gibi beceri ve kavramları en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayan yöntemlere yer verilmelidir.'(Ö3). Öğretmen bu görüşüyle, yöntem ve teknik temasına vurgu yapmıştır.

'Öğretmenin öğrenci ile, göz kontağı kurma, ismiyle seslenme, ilgi gösterme gibi iletişim destekli hareketlerde bulunması eğitimine katkı sağlayacaktır.'(Ö45). Öğretmen bu görüşüyle, iletişim ve ilgi temalarına vurgu yapmaktadır.

'Gerektiği zaman, özellikle kaynaştırma öğrenciler için, akran desteğine başvurulabilir. Diğer branşlardaki öğretmenlerle iş birliğinin önemi de büyüktür. Ayrıca özel durumlarda yardımcı personellerden destek alınmalıdır.'(Ö32). Öğretmen bu görüşüyle, akran desteği, iş birliği ve personel desteği temalarına vurgu yapmıştır.

'Özel gereksinimli öğrencinin eğitimine katkı sağlaması için, uygun eğitim ortamına ve yeteri miktarda materyale ihtiyaç vardır. Bu konuda öğretmenin uygun yöntemlere başvurması önemlidir.'(Ö1). Öğretmenin, bu görüşüyle, eğitim ortamı ve materyal, yöntem ve teknikler temalarına vurgu yaptığı görülmektedir.

'Hem disiplinler arası hem de aile – eğitimci arasında etkili iletişimin sağlanması gerekmektedir.'(Ö11). Öğretmen bu görüşü ile iletişim temasına vurgu yapmıştır.

3- "Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim sürecinde en çok karşılaşılan sorunlar nelerdir?" Sorusuna özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Sık Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Toplumdaki Farkındalığın Az Olması	12	%22.64
Sağlık Kuruluşları ve Personel Eksikliği	11	%20.75
Aile ve Özel Eğitim Kurumlarının Sorumsuzluğu	11	%20.75

Tablo 4. Devamı

Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Sık Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erken Tanılamada Yaşanan Sorunlar	4	%7.54
Sosyo -Ekonomik Sorunlar	3	%5.66
Pekiştirememe	3	%5.66
Sınıf Mevcudunun Fazla Oluşu	2	%3.77
Haklarını Elde Edememe	2	%3.77
İfade Edici Dil Problemi	2	%3.77
Sosyal Uyum	1	%1.88
Batıl İnanç	1	%1.88
Zaman Yetersizliği	1	%1.88
Toplam	53	%100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenlerinin, sık karşılaşılan sorunlar kategorisinde, çoğunlukla toplumdaki farkındalığın az olması, sağlık kuruluşları ve personel eksikliği ile aile ve özel eğitim kurumlarının sorumsuzluğu temalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca en az ve eşit sayıda vurgu yaptıkları temalar ise; zaman yetersizliği, batıl inanç ve sosyal uyumdur.

Öğretmenlerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

-‘Çocuğun toplum içinde etiketlenmesi ve çocuğun dışlanması çocuğa ciddi zararlar vermektedir.’(Ö26). Öğretmen bu görüşüyle, toplum bilinçsizliği temasına vurgu yapmaktadır.

-‘Sağlık kuruluşlarının zihinsel engelli bireye uygun ve yeterli donanımda olmaması, bu çocukların konuşmada kendilerini ifade etmede yaşadıkları güçlükler.’(Ö40). Öğretmenin bu görüşüyle, sağlık kuruluşları ve personel eksikliği ile ifade edici dil problemi temalarına vurgu yaptığı görülmektedir.

-‘Temel sorunlardan bahsedecek olursak; ailelerinin sorumsuzluğu, zamanın kısıtlı olması, ailelerin çocuğun yetersizliğine batıl inançlarla yaklaşması diyebiliriz.’(Ö42). Öğretmen bu görüşüyle, ailenin sorumsuzluğu, zaman yetersizliği ve batıl inanç temalarına vurgu yapmıştır.

-‘Öğrencilere uygulanan yanlış tanı ölçekleri ve yetersiz değerlendirme koşulları (Ortam, yöntem, değerlendirme yapan kişinin mesleki yetersizliği vb.)’(Ö36). Öğretmen bu görüşüyle, erken tanılamada yaşanan sorunlar temasına vurgu yapmaktadır.

4- “Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimi sırasında kişisel olarak zorlandığınız hususlar nelerdir?” Sorusuna özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin, Sürecin Öğretmene Etkisi ile İlgili Görüşlerinin Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mesleki Yeterlilik	21	%53.84
Sabırsızlık	5	%12.82
Mutluluk	5	%12.82
Mesleki Doyum	3	%7.69
Merhamet	3	%7.69
Özel Hayata Zaman Ayıramama	2	%5.13
Toplam	39	%100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenlerinin, sürecin öğretmene etkisi kategorisinde çoğunlukla mesleki yeterlilik temasına vurgu yaptıkları görülmektedir. En az olarak da mesleki doyum, merhamet ve özel hayata zaman ayıramama temalarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

'Eğitim sürecinde sabrımı zorlayan çok olayla karşılaşıyorum ve bu da beni sabırsız bir öğretmen haline getirebilmektedir.'(Ö7). Öğretmen bu görüşüyle, sabırsızlık temasına vurgu yapmaktadır.

'Öğretmenliğe başladığımdan beri, farklı özellikler barındıran zihinsel gereksinimli çocuklarla çalışmam, benim mesleki yeterliliğime katkıda bulundu.'(Ö19). Öğretmen bu görüşüyle mesleki yeterlilik temasına vurgu yapmıştır.

'Özel eğitim öğretmenliği çok kutsal bir görev. Hitap ettiğimiz öğrenci kitlesi çok farklı ve özeldir. Dolayısıyla öğretmenliğin bana vermiş olduğu hissiyat ta çok farklı. Bir öğrenciye renkleri öğretmek bile beni inanılmaz gururlandırıyor. Onların bir şeyleri becerebilecek duruma gelmesi beni çok mutlu ediyor.' (Ö33). Öğretmen bu görüşüyle, mesleki doyum temalarına vurgu yapmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri sürecine ait görüşleri incelenmiştir. Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 47 özel eğitim öğretmenine ulaşılmıştır. Buna göre;

- Özel eğitim öğretmenlerinin 'Ailenin Rolü' ile ilgili görüşlerine bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Aileler, çocuklarını güdülemede ve okulda öğrendiklerini dışarıda uygulamaları için fırsat oluşturmada aktif role sahiptirler (Danielson, 2002). Öğretmen görüşleri, ailelerin zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri süresinde, en çok iş birliği, bilinç (farkındalık), iletişim ve sorumluluk temaları üzerine yoğunlaşmıştır. İş birliği, ortak hedeflere ulaşma doğrultusunda en az iki paydaşın gönüllü olarak ortak kararlar alma biçimidir (Cook & Friend, 1991). Aileler ve öğretmenler arasında kurulan iletişim ve iş birliği neticesinde farklı niteliklere sahip olan öğrencilerin başarıları artmakta (Goddard vd., 2007), öğrencilerin olumsuz davranışları azalmakta (Thousand vd., 2006) ve öğrencilerin sosyal becerileri artmaktadır (Walther-Thomas, 1997). Ceylan ve Yıkımsı (2017) öğretmenlerin; yöneticilerle, aile ve rehberlik servisi ile iş birliğinin öğrencilere olan olumlu etkilerinin yadsınamaz olduğunu belirtmişlerdir. Özsoy (2019) yaptığı çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin ailelerden çok diğer öğretmenlerle iş birliği yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim sürecinde paydaşlar arasında kurulacak olan etkili iş birliği, özel gereksinimli öğrenci için hazırlanacak olan planlamaları da olumlu etkileyerek, her çocuğun gelişim düzeyine uygun farklı öğretim metotlarının kullanılmasının önünü açabilmektedir (Solis vd., 2012 ve Friend vd., 2010). Alanyazına bakıldığında, gelişim geriliği olan çocukların ailelerine öğretim etkinlikleri öğretildiğinde, çocukların; kavram, davranış ve becerileri daha kolay öğrendiklerine dair çalışmaların olduğu görülmektedir (Heward & Wood 2006; Winton, 1986). Ailelerin, özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara yönelik eğitim programlarına katıldıkları zaman, çocuklarına öz bakım ve ev içi becerileri kazandırabilmeleri noktasında daha etkili olabildikleri görülmüştür. (Cavkaytar & Diken 2012). Karasu ve Mutlu (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin ailelerin sorumluluk bilincinde olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Eldeniz-Çetin ve Şen (2017) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim ve reabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ailelere ilişkin sorun yaşadıkları alanları, iş birliği içerisinde olmamaları ve ilgisizlik olarak belirtilmiştir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin 'Eğitimde Dikkat Edilmesi Gerekenler' ile ilgili görüşlerine bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcı öğretmen görüşlerinin kümelenme durumlarına bakıldığında diğer temalara kıyasla; eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, beceri öğretimi, iş birliği, eğitim ortamı ve materyal ile iletişim temalarında daha baskın olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri akademik olarak yeterli olsalar bile özel eğitim kurumlarındaki araç – gereç eksikliği süreci zorlaştırmaktadır (Billingsley ve Cross, 1991; Akçamete vd., 2001). Literatürde öğretmenlerin ortamdaki ve materyal eksikliğinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirten birçok çalışma mevcuttur (Sadioğlu vd., 2013). Vızlı (2005) özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde yaşadıkları sorunlardan birinin de materyal yetersizliği olduğunu belirtmektedir. Karasu ve Mutlu (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin, materyal temininde ve kaynak kitaplara ulaşmada sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde Batu vd., (2006) ve Sucuoğlu & Kargın (2014)' ın yaptıkları çalışmalarda özel eğitimde iş birliğinin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yer alan tüm faktörlerin iş birliği içerisinde ve ekip çalışması yapılarak değerlendirilmesi gerektiği öne çıkmaktadır (Mertens & McLoughlin, 2004). Eğitim ortaklığı; öğretmen, aile ve okul idaresi arasındaki iletişimin açık ve saygı çerçevesinde olup ortak ilgi üzerine kurulmasına dayanır. Bu bakımdan eğitim ortaklığı, çocukların eğitim sürecinden en üst düzeyde verim elde edebilmesi adına önem teşkil etmektedir. (Driessen vd., 2005).

- Özel eğitim öğretmenlerinin 'Sık Karşılaşılan Sorunlar' ile ilgili görüşlerine bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen görüşlerinin çoğunlukla; toplumdaki farkındalığın az olması, sağlık kuruluşları ve personel desteğinin eksik olması, aile ve özel eğitim kurumlarının sorumsuzluğu yönünde olduğu görülmektedir. Bireylerin yetersizliklerden kaynaklanan farklılıkları göz önüne alındığında toplumdaki diğer bireylerin, yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri görülmüştür (Özyürek, 2010). Roush (1986) 'a göre bu durum çok dile getirilmese de bu olumsuz tutumların yaygınlığı bilinen bir olgudur. Ayrıca yapılan başka çalışmalar da sağlık ve eğitim alanında çalışan personellerin, yetersizliği olan bireylere yönelik var olan tutumlarının olumsuz yönde olduğuna dairdir (Au & Man, 2006; Sahin & Akyol, 2010). Billingsley ve Cross (1991) yaptıkları çalışmada özel eğitim kurumlarının azlığından dolayı özel eğitim öğretmenlerinin, sayıca çok olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kurtulan (2007) özel eğitimde yaşanan sorunlardan biri olarak personel yetersizliğine değinmiştir. Demirtaş ve Arslan (2016) tarafından yapılan 'Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları' başlıklı çalışmada, özel eğitim okullarında yaşanan personel ile ilgili sorunlarda; özel eğitim öğretmeni eksikliği ve yardımcı personel yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Kocaman (2015) tarafından yapılan çalışmada ise özel eğitim okul yöneticileri tarafından, özel eğitimde personel sayısı ve niteliği bakımından olumsuzluklar olduğu dile getirilmiştir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin 'Sürecin Öğretmene Etkisi' ile ilgili görüşlerine bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri sürecinde, mesleki yeterlilik, sabırsızlık ve mutluluk noktasında daha çok görüş bildirdikleri görülmüştür. Bunun dışında özel hayata zaman ayıramama, mesleki doyum temalarında da görüş bildiren öğretmenler mevcuttur. Tümkeya' ya (2001) göre, öğretimde öğretmenlerde mesleki tükenmeye yol açan etmenlerin içinde, yönetimin destek vermemesi ve baskısı, bazı meslektaşların olumsuz tavır içinde olması, iş birliğinin eksikliği, kişi başına düşen işin fazlalığı bulunmaktadır. Diğer öğretmenlere oranla, öğrencileriyle doğrudan temasının fazla olması ve iş yoğunluğu temel alındığında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğe daha yatkın olduğu bildirilmektedir (Girgin, 2010). Öğretmenin öğrencilere başarılı şekilde eğitim verebilmesi için onların ruhsal açıdan mutlu ve uyumlu olması ele alınması gereken önceliklerdendir (Girgin, 2010). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları; onların öğrencilerine, yöneticilerine, velilerine, isteklerine ve ideallerine olan ilgisini azaltmaya neden olabilmektedir (Lamude vd., 1992).

Yapılan çalışmanın örneklemini sadece Hakkari ilinde eğitim kurumlarında görev almakta olan özel eğitim öğretmenlerinin oluşturması çalışmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar

daha geniş örneklem ve farklı demografik değişkenler açısından ele alınabilir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim sürecine dahil olan aile, okul yönetimi, diğer branşlardaki öğretmenler, sağlık ekibi vb. eklenerek geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık. (s. 19-74).
- Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care Professional sand students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 155-160. doi:10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 2016, 9 (1), 23-28.
- Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2006). The opinion sand suggestions of teachers who are working in a vocational school about inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 5(2), 33-50.
- Baykoç-Dönmez, N. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar E. Nilgün METİN (Ed.) Özel Gereksinimli Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Billingsley, B.S. & Cross, L.H. (1991). teachers' decisionsto transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24 (4), 496-511.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to the oriesand method*. Boston, USA: Allyn& Bacon.
- Burton, P. & Phipps, S. (2009). Economiccosts of caring for children with disabilities in Canada. *Canadian Public Policy*, 35(3), 269-290.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler (1. baskı)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 111-122.
- Ceyhun, A. T. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumunu*. Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylan, F. & Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sagepublications.
- Çavuşoğlu, H., Yenidoğan, N., & Bakımı, H. (2013). *Çocuk sağlığı hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları. 22-36.
- Çelik, C. (2016). Zihinsel yetersizliği/zihinsel gelişme geriliği olan çocukların wechsler çocuklar için zekâ ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) ile değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 1(1), 28-35.
- Çetinkaya, Ç. (2010). 19. ve 20. Yüzyıllarda Aavrupa'da zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi tarihi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, s.51-62.
- Çıkılı, Y. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocukların Türk milli eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A frame work fo rschool improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 N. Beauregard Street, Alexandria, VA 22311

- Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel Eğitim Okullarının Yönetimsel Sorunları/Administrative Problems of Special Education Schools. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- Doğru, S. Y., Özlü, Ö., Kançeşme, C., & Doğru, S. (2015). Özel eğitim üzerine yapılan proje çalışmalarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Eldeniz-Çetin, M. & Şen, S. G. (2017). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Sorunlarının Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 59, 53-69. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7133>
- Flick, U. (2013). *Mappingthefield*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Friend, M., Cook, L., Hurley Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Girgin G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/32 (2010) 31-48. Kaynak: www.esosder.org.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen-Moran, M. (2007). The oretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in publicel ementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Heward, W. L. & Wood, C. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (p. 672). Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Black well Science Ltd
- Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye’de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 61, 277-288.
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15/1, 41-53.
- Karasu, T. & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Kocaman, A. (2015). *Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’ de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trust worthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lamude, K. G., Scudder, J. & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teachertype-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(4), 597.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: quantitative and qualitative methods*. London: Routledge.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, USA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1996). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları.
- Özdemir, Ö. (2005). Çocuklarda mental retardasyon. *Güncel Pediatri*, 3(2), 62-66.
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi* (8. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park SAGE Publications, inc.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley&Sons, Ltd.
- Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomeno logical research methods*. In Existential-phenomeno logical perspectives in psychology (pp. 41-60). Springer, Boston, MA.
- Rolfe, G. (2006). Validity, Trust worthiness And Rigour: Quality And The Idea Of Qualitative Research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
- Roush, S. E. (1986). Health professionals as contributors to attitudes toward persons with disabilities: a special communication. *Physical Therapy*, 66(10), 1551-1554.
- Rubin, A. & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment Series: Research Methods For Social Work*. Boston: Cengage Learning.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13/3, 1743-1765.
- Sahin, H. & Akyol, A. D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 19(15-16), 2271-2279.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction. *the empirical foundations of inclusionandco-teaching. Psychology In Theschools*, 49(5), 498-510.
- Sucuoğlu, B. & Kargin, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.[Inclusionpractices in primaryeducation]*. Ankara: Kök.
- Thousand, J., Nevin, A., McNeil, M., & Liston, A. (2006). *Differentiatingin struction in inclusive classrooms: Mythorreality?* PaperPresented at TED/TAM, San Diego.
- Toydemir, A. & Efiltili, E. (2019). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 490-519.
- Toydemir, A. (2019). *Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Tümekaya, S. (2001) Denetim odakları Farklı İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 29-40.
- Vızlı, C. (2005). Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Üsküdar ilçesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S. (2014). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Doctoraldissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals reportover time. *Journal of Learning Disabilities*,30(4), 395-399.

- Whittemore, R., Chase, S. K. & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11 (4), 522-537.
- Winton, P. (1986). The developmentally delayed child within the family context. *Advances In Special Education*. 5. 219- 255.
- World Health Organization, (2010). *World report on disability and rehabilitation*. Publish Data.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

People are born with different characteristics. These different characteristics can be in areas of development such as cognitive, physical, social and emotional. Approaching differences from a positive perspective and being able to see differences as richness is an important process for both the individual and society. At this point, the first thing that can be done is to contribute to the education process of individuals, who need special education, and to accept these individuals as individuals and to focus on their positive aspects rather than their negativity.

It also includes efforts to prevent special education inadequacies from turning into obstacles. The special education process is a multidimensional and multi-participatory process. The special education process is a wide process that includes many dimensions such as family, school administration, classroom environment, methods and techniques used, material, the contribution of society, and legal rules, especially for the special education teacher.

Based on the opinions of special education teachers, the aim of the study is to determine the important factors in the education and training process of children with intellectual disabilities and examine the effect of this process on the teacher. Special education teachers, who are one of the most important stakeholders in the education and training of children with intellectual disabilities, their opinions about this process, the areas where they have problems, and the effects of the process on them are seen as important of the research.

2. METHOD

In this research, the qualitative research method, which is one of the scientific study methods, was used. In qualitative research methods, events and perceptions are tried to be revealed in their natural environment in a holistic and realistic way (Yıldırım & Şimşek, 2018). The research was conducted with Phenomenology, which is one of the qualitative research designs. The phenomenological study focuses on how individuals experience what they experience (Creswel, 1998; Patton, 1990). These studies describe individuals' experiences, such as a fact, event, or situation (Polkinghorne, 1989).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the opinions of special education teachers about the 'Role of the Family' are examined, the following conclusions are reached:

Teachers' views are mostly focused on the themes of cooperation, awareness, communication, and responsibility during the education of children with intellectual disabilities of families. Analyzing the statements of one of the participating teachers about the themes, *"Communication and cooperation between teacher and parent should be strong. Families need to participate in the process of dealing with their own children and take responsibility in this process."* He used his expressions and with this view; it is clear that he emphasizes the themes of cooperation, communication, and responsibility. In the literature, there are studies that when teaching activities are taught to the families of children with developmental delays, children can teach the desired behaviors and teach the concept, and skills (Heward & Wood 2006; Winton, 1986).

Considering the opinions of special education teachers about 'Things to Consider in Education', the following conclusions were reached:

Compared to the other themes of teacher opinions; It was seen that the methods and techniques used in the education process are more dominant in the themes of skill teaching, cooperation, educational environment, and material and communication. If an example is given of the statements of one of the participating teachers about the themes; *"When necessary, especially for inclusion students, peer support can be resorted to. Cooperation with teachers in other branches is also of great importance. In addition, support should be obtained from support staff in special cases."* In the literature. Vuran (2014) stated that when mothers use

methods to give feedback and rewards to their children together and reward the appropriate behaviors of their children, this leads to positive changes in the process of acquiring appropriate behaviors in children.

Considering the opinions of special education teachers about 'Common Problems', the following results were obtained:

Teachers' opinions are mostly based on; It is seen that the awareness in society is low, the lack of support of health institutions and staff, and the irresponsibility of the family and the institution. If an example is given of the statements of one of the participating teachers about the themes; *"If we talk about the main problems; the irresponsibility of their families, the limited time, the fact that the families approach the inadequacy of the child with superstitions."* It has been observed that he uses his expressions and with this view, he emphasizes the themes of family irresponsibility, lack of time, and superstition. Considering the differences of individuals arising from inadequacies, it has been seen that other individuals in society may exhibit negative attitudes toward individuals with disabilities (Özyürek, 2010).

When the opinions of special education teachers about the 'Effect of the Process on the Teacher', are examined, the following conclusions are reached:

It was concluded that teachers express more opinions on professional competence, impatience, and happiness in the process of education of students with intellectual disabilities. Apart from this, there are teachers who express their opinions on the themes of not being able to spare time for private life, pride, and compassion. If one of the teachers gives an example of his statements about the themes; *"Since I started teaching, working with children with different mental needs has contributed to my professional competence."* It was clear that he uses his expressions and emphasizes the theme of professional competence with this view. According to Tümkaya (2001), among the factors that lead to professional exhaustion in teachers' teaching are the lack of support and pressure from the management, the negative attitude of some colleagues, the lack of cooperation, and the excess of work per capita.

The fact that the sample of the study is composed only of special education teachers working in public and private education institutions in Hakkari is seen as the limitation of the study. The studies that will be conducted in this area can be considered in terms of a wider sample and different demographic variables. Comprehensive studies can be carried out by adding the family, school administration, teachers in other branches, health team, etc. involved in the education process of children with intellectual disabilities

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: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu.

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/13

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: % 40, Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yöntemin belirlenmesi

Yazar 2: % 35, Danışmanlık, raporlaştırma, mizanpaj, dergi iletişimi

Yazar 3: % 25, Literatür taraması, danışmanlık, izinlerin sağlanması

TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmayı oluşturan verilerin toplanması sürecinde, emekleri olan Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO çocuk gelişimi programı öğrencilerine teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.