

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. Ahmet TEKİN

Editörler / Editors

Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Dr. Eyüp BOZKURT

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Öğr. Gör. Dr. Murat DEMİRKOL

Dil Uzmanları / Language Experts

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ / Arş. Gör. Dr. Yusuf Celal EROL

Arş. Gör. Dr. Rabia Sena AKBABA / Arş. Gör. Dr. Yelda KÖKÇÜ

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Kainat ÖZPOLAT

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone: +904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Fiğen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

EKİM 2022 (CİLT:9, SAYI:3) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST

Dr. Sezgin DEMİR (Fırat Üniversitesi)
Dr. Kübra ŞENGÜL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. Buket AKKOYUNLU (Çankaya Üniversitesi)
Dr. Cansu ŞAHİN KÖLEMEN (Beykoz Üniversitesi)
Dr. Çiğdem ÇAM TÜRKAN (Iğdır Üniversitesi)
Dr. Kenan BAŞ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Dr. Faysal ÖZDAŞ (Mardin Artuklu Üniversitesi)
Dr. Gaye CEYHAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Elçin AYAZ (Dicle Üniversitesi)
Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Dr. Ramazan YİRCİ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. İsmail Hakan AKGÜN (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Cengiz TAŞKIRAN (Muş Alparslan Üniversitesi)

Dr. Meltem YALIN UÇAR (Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Bahadır KÖKSALAN (İnönü Üniversitesi)

Dr. Taha YAZAR (Dicle Üniversitesi)

Dr. Banu YAMAN ORTAŞ (Trakya Üniversitesi)

Dr. Munise DURAN (İnönü Üniversitesi)

Dr. Esra Betül KÖLEMEN (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Hakan POLAT (Fırat Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Yalçın BAY & Emre UĞUR	373-392
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri</i> <i>Classroom Teachers' Views on the Use of Games in Turkish Teaching</i>	
Sezgin ELBAY	393-413
<i>Investigation the Meanings Attributed by Students' Regarding the Effect of Distance Education</i> <i>Uzaktan Eğitimin Etkisine İlişkin Öğrencilerin Yükledikleri Anlamların İncelenmesi</i>	
Cihat YAŞAROĞLU & Furkan GELMEZ	415-430
<i>İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Çevrimiçi Derslere Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</i> <i>Investigation of Primary School Students' Views on Their Attendance to Online Classes during the Pandemic</i>	
Osman AKÖZ & Huriye DENİŞ ÇELİKER & Hasan GENÇ	431-451
<i>PISA Çerçevesinde Seçmeli Çevre Eğitimi Dersine İlişkin Bağlam Temelli Değerlendirmeye Yönelik Soru Örnekleri</i> <i>Question Examples for Context-Based Evaluation of Elective Environmental Education Course within the Framework of PISA</i>	
Meral HALİSDEMİR, Hanifi PARLAR, Münevver ÇETİN	453-476
<i>Kuşakların Liderlik Stilleri; Takipçi Gözünden Yeni Nesil Okul Lideri</i> <i>Leadership Styles of Generations; A New Generation School Leader Through the Eyes of the Followers</i>	
Esra KAHRAMAN, Zafer TANGÜLÜ	477-500
<i>Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularında Öğrencilerin Tarihe Dair Merakları</i> <i>Students' Curiosities About History in The Subjects Of Turkish Republic Revolution History And Kemalism</i>	
Murat TUNCER, Ramazan TANAŞ	501-519
<i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Bulma Kaygıları, Girişimcilik Özellikleri ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiler</i> <i>The Relationships Among Vocational School Students' Job Finding Anxieties, Entrepreneurship Characteristics and Their Average Scores</i>	
Emre KUCAM	521-537
<i>Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi</i> <i>Development of Students' Attitudes Scale Towards Teachers' Use of Humour</i>	
Yusuf Ertan ELMA, Veysi ERZEN	539-555

48-72 Aylık Çocukların Duygular Temasına Yönelik Gerçekleştirilen Çizimlerinin İncelenmesi
Review Of The 48-72 Months Children's Content Directed To The Contact Of Emotions

Nida SOKMEN, Hayat BOZ

557-588

Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Kurs Oluşturmada Yeni Bir Yaklaşım: Grafik Kurs Haritası
Tasarlama

A New Approach to Creating Courses for Adult Learners: Designing a Graphic Course Map

Düzeltilme: Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Ay ve Güneş Tutulması Konusuna İlişkin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri

Bu makalenin ilk hali 2016 yılında Turkish Journal of Educational Studies, 3(3), 114-138'de yayınlanmıştır.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34169/377819>

Bu makalede yöntem bölümünde araştırma deseni kısmı sehven hatalı sunulmuştur. Makalede yer alan bu durumun giderilmesi amacıyla yöntem ve kaynakça bölümünde düzeltmeler yapılmıştır. İlgili makalede yapılan düzeltmeler aşağıda sunulmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Fen Bilgisi (FB) öğretmen adaylarının Ay ve Güneş tutulması konusu kapsamında TPAB'lerini belirlemek amacıyla yapılan nitel betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma yaklaşımında, katılımcıların bir olay ya da duruma ilişkin görüşlerini doğrudan betimlemek amaçlandığı için (Sandelowski, 2000) bu çalışmada kullanılmıştır.

Kaynaklar

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. (Kaynaklardan çıkarılmıştır)

Sandelowski M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. (Kaynaklara eklenmiştir)



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 12.05.2021 Accepted/Kabul: 01.08.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri

Yalçın BAY¹, Emre UĞUR²

Öz

Bu araştırmada “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı, oyunların Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği, faydaları, sınırlılıklarının tespit edilmesidir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde oyunların kullanımı konusundaki görüşleri önem taşımaktadır. Oyunların kim tarafından hazırlanması gerektiği, hangi sınıf düzeylerinde ve hangi konularda kullanılması gerektiği ve hangi oyunların daha çok kullanıldığına dair öğretmen görüşlerinin ortaya konulması, oyunla Türkçe öğretimi konusunda faydalanılacak bir kaynak oluşturacaktır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemini ise bu evrendeki random yolla seçilen 408 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırma tarama modeline göre düzenlenmiş olup veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin demografik bilgilerine göre değişiklik göstermektedir. Sonuçlarda öğretmenlerin Türkçe öğretiminde geleneksel ve modern oyunlardan yararlandığı görüşü hâkimdir. En çok yararlanan geleneksel çocuk oyunu kulaktan kulağa, modern çocuk oyunu ise masal tamamlama olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde oyunların kullanımının öğrenci merkezli bir öğretim ortamı oluşturduğu görüşü çoğunluktadır. Oyunların sosyal paylaşımı artıracığı, dersi ilgi çekici hale getireceği, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağı görüşleri öne çıkmaktadır. Bu öğretim yönteminin sınırlılıkları içerisinde öğretmenlerin sağlıklı oyun materyalleri bulamıyor olması dikkat çekmektedir. Oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını sağlaması, somut kavramları soyutlaştırması, problem çözme becerilerini geliştirmesi sebebiyle tercih edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Oyun, Oyunla Öğretim, Geleneksel Oyunlar, Modern Oyunlar.

¹Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr ORCID: 0000 0002 2656 0458

²Uzm.Öğrt., MEB, Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu, Afyonkarahisar, emreurr@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1707-1094

Classroom Teachers' Views on the Use of Games in Turkish Teaching

Abstract

In this study, "Classroom Teachers' Views on the Use of Games in Turkish Teaching" were examined. The general aim of the research is to determine the usability, benefits and limitations of games in Turkish teaching. Teachers' views on the use of games in Turkish lessons are important. Revealing the opinions of teachers about who should prepare the games, at which grade levels and in which subjects they should be used, and which games are used more will be a resource to be used in teaching Turkish with games. While the population of the research consists of the classroom teachers in the central district of Afyonkarahisar, the sample consists of 408 classroom teachers randomly selected in this population. The research was organized according to the scanning model and personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools. The findings obtained as a result of the research vary according to the demographic information of the teachers. In the results, it is dominant that teachers benefit from traditional and modern games in teaching Turkish. The most used traditional children's game was determined as word of mouth, and the modern children's game was determined as fairy tale completion. The majority of the opinion is that the use of games in Turkish teaching creates a student-centered teaching environment. The views that games will increase social sharing, make the lesson interesting, and provide meaningful and permanent learning come to the fore. Among the limitations of this teaching method, it is noteworthy that teachers cannot find healthy game materials. Games are preferred because they provide active participation of students, abstract concrete concepts, and develop problem-solving skills.

Key Words: Teaching Turkish, Street Game, Teaching with Games, Traditional Games, Modern Games

1. GİRİŞ

Oyun, TDK Sözlüğünde “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Oyun aynı zamanda amaçlı ya da amaçsız öğrenme süreçleridir. Bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal becerileri geliştirici niteliktedir. Oyunlar, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri geliştiren, kendine has kuralları olan bir aktivitelerdir (Bay ve Bay, 2019). Bu alanlarda geliştirdiği becerilerle günümüzde bir öğretim yöntemi olarak kabul görmektedir.

Oyun eğlendirme işlevinin yanı sıra öğretici nitelikleri de olan bir kavramdır. Öğretilmesi amaçlanan kazanımların öğrenciye oyun yoluyla kazandırılmasına oyun temelli öğrenme adı verilmektedir (Ertem, 2016). Oyun temelli öğrenmenin gizil bir öğrenme olması kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğretim ve oyun kavramlarını birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Oyunla öğrenmede sınıf içi ve sınıf dışı oyunların kullanılması mümkündür. Oyun yoluyla sunulan problemlere sunulan çözüm yolları öğrencinin becerilerinde çok yönlü olarak gelişim sağlamaktadır. Eğlendirici olmasından ötürü sınıf yönetimini kolaylaştıracak bir öğrenme şeklidir. Eğlendirirken fiziksel ve zihinsel bir egzersiz niteliği de taşımaktadır. Farklı öğrenme özelliklerine hitap eden bu öğretim türü

günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Oyunla öğretim, çağdaş eğitim öğretim ilkelerinden yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun bir öğretim yöntemidir. Gelişen teknoloji ve öğretim olanakları oyun merkezli bir kuşağın yetişmesini sağlamıştır. İlkokul çağı çocuğun oyun çağı olarak da adlandırılmaktadır. Çocuk bu dönemde hayata dair pek çok bilgiyi oyunlar vasıtasıyla öğrenmektedir. Birbirleriyle kurdukları etkileşim, hem birey hem de toplum bazında olumlu yararlar oluşturmaktadır.

Türkçe öğretimi ilkokulun en önemli öğretim alanlarından biridir. İlk defa farklı bir sosyal çevre içinde yer alan çocuk, Türkçe dersi ile anadilinin inceliklerini öğrenmektedir. Konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri Türkçe öğretimi ile geliştirilmektedir. Çocuğun hayatın her alanında oyun yoluyla öğrenebildiğine göre anadili öğretiminde de oyunların kullanılması gerekliliği oluşmuştur. Çocuk oyunları, temel becerilere yönelik çeşitli uyarlamalarla Türkçe öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de çocuk oyunlarının kullanılması daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlamaktadır. Özellikle soyut kavramlar barındıran dilbilgisi konularının somutlaştırılması noktasında oyunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında çocuk oyunlarına ilişkin kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2019).

Çocuk oyunları nitelikleri, öz yapıları, oynandığı yerler gibi birçok farklı özelliğe göre sınıflandırılmıştır. Araştırma bu sınıflandırmalardaki farklı oyun türleri arasından geleneksel çocuk oyunları ve modern çocuk oyunlarını kapsamaktadır.

Halk kültürü içinde yer bulmuş, kültürel değer ve özellikleri yansıtan, nesilden nesile aktarılan oyunlara geleneksel çocuk oyunları adı verilmektedir. Çocuk oyunları, çocuğun gelişimini olumlu katkı sağlayan eğlenceli, öğretici ve kültürel etkinliklerdir. Geleneksel ve modern oyunları çocuklara öğretilmesi ve gelecek nesillere aktarılması son derece önemlidir. Oyunların birçoğu dış mekânlarda oynanmaktadır. Oyunlarda kullanılan araç gereçler herkesin kolaylıkla bulabileceği basit nesnelere sahiptir. Oyunların kuralları yazılı değildir ve bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Oyunların birçoğu mani, bilmece gibi sözlü kültür ürünleriyle süslenerek desteklenmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarının birçoğunda oyun öncesinde takımların oluşturulması sırasında tekerlemeler ve sayımlarla oyuncu seçilmektedir. Yine oyunların birçoğu aktif olarak fiziksel aktivite gerektirmektedir; durağan değildir. Bu da fiziksel faydalarının yanında etkin, eğlenceli bir oyun ortamı oluşmasına olanak sağlamaktadır.

Bilgi çağında gelişen teknolojik gelişmeler, hayatın her alanında olduğu gibi oyunlarda da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Oyunların şekli, materyalleri, oynandıkları ortam ve oyun anlayışları değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu değişikliklerin etkisiyle oluşan yeni oyun anlayışı modern

çocuk oyunları olarak adlandırılmaktadır. Modern oyunlarla görsel zekâ, mantık, problem çözme, çoklu düşünme, strateji geliştirme gibi becerilerin geliştirildiği görülmektedir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Geleneksel çocuk oyunları ve modern oyunların Türkçe dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilerek uygulanması etkili bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve önceki bilgilerin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, diksiyon ve beden dilinin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması oyunla öğretim vasıtasıyla gelişmektedir.

Yapılan alan yazını taramasında Türkçe öğretiminde oyunların kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren araştırmaların Akçay (2009), Aşçı (2019), Boz (2018) ve Tecen (2018) yaptıkları araştırmalarla sınırlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde oyunların kullanımına ilişkin görüşleri, bu öğrenme yönteminin faydalarını ve sınırlılıklarını ortaya koyacak olması yönünden büyük önem taşımaktadır. Oyunla öğretimin ana unsurlarından olan öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi bu konuda yeni bakış açıları geliştirilmesini sağlayacaktır. Oyun temelli öğrenmenin Türkçe öğretimi programındaki yerinin değerlendirmesi konusunda da öğretmen görüşlerinin ortaya konması gereklilik göstermektedir. Alan yazını taramasında sınıf öğretmenlerinin hangi geleneksel ve modern çocuk oyunlarını Türkçe öğretimi kazanımlarına uyarlayarak kullandıklarına dair bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. En çok kullanılan çocuk oyunlarının belirlenmesi, örnek teşkil edecek ve fikir verecek olması sebebiyle önemlidir. Oyunların bilinirlik seviyelerinin ölçülmesi ile unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları tespit edilecek, sonuçlar farklı araştırmaların yapılmasına yön verecektir.

Bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve ilgili araştırmalar açıklanmaktadır.

Bu araştırmayla, sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe öğretiminde oyunların kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasının faydalarına ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Oyunla öğretimde öğretmen ve öğrencilerin derste aktif rol oynamasına ilişkin görüşler mesleki kıdem ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin oyun ve materyallerin seçimine ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde geleneksel ve modern çocuk oyunlarını kullanım sıklıkları nasıldır?

2. YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşlerine ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, ilkokul Türkçe derslerinde oyunların kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini içermektedir. Araştırma, var olan durumu olduğu gibi ele alıyor olup tarama modeline göre düzenlenmiştir. Tarama araştırma modelinde araştırma var olduğu şekilde betimlenmektedir. Araştırma kendi koşulları içinde, olduğu gibi ele alınmaktadır (Karasar, 2005).

Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 408 sınıf öğretmenidir.

Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları ve atamalarına esas okul türleri gibi demografik nitelikleri tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Maddeler	f	%
Katılımcıların cinsiyetleri		
Kadın	216	53,2
Erkek	190	46,8
Toplam	406	100
Katılımcıların okuttuğu sınıf düzeyleri		
1.Sınıf	80	20,0
2.Sınıf	102	25,4
3.Sınıf	103	25,7
4.sınıf	116	28,9
Toplam	401	100
Katılımcıların mesleki kıdemleri		
0-5 Yıl	38	9,4
6-10 Yıl	99	24,5
11-15 Yıl	132	32,7
16-20 Yıl	91	22,5
21 Yıl ve üstü	44	10,9
Toplam	404	100
Katılımcıların yaşları		
20-25	35	8,6
26-30	81	19,9
31-35	143	35,1
36-40	99	24,3
41 ve üstü	49	12,0
Toplam	407	100
Katılımcıların mezun oldukları ve atamalarına esas okul türü		
Eğitim Yüksekokulu	2	0,5
Eğitim Fakültesi(Sınıf Öğretmenliği)	383	94,1
Eğitim Fakültesi (Diğer Bölümler)	13	3,2

Diğer Fakülteler	9	2,2
Toplam	407	100

Öğretmenlerin cinsiyetlerine incelendiğinde; 216 öğretmen (%53,2) kadın, 190 öğretmen (%46,8) erkek şeklinde görülmektedir. Okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde; 80 öğretmen (%20,0) 1. sınıf, 102 öğretmen (%25,4) 2.Sınıf, 103 öğretmen (%25,7) 3. sınıf, 116 öğretmen (%28,9) 4. sınıf şeklinde görülmektedir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde; 38 öğretmen (%9,4) 0-5 yıl, 99 öğretmen (%24,5) 6-10 yıl, 132 öğretmen (%32,7) 11-15 yıl, 91 öğretmen (%22,5) 16-20 yıl, 44 öğretmen (%10,9) 21 yıl ve üstü şeklinde görülmektedir. Yaşlar incelendiğinde; 35 öğretmen (%8,6) 20-25 yaş, 81 öğretmen (%19,9) 26-30 yaş, 143 öğretmen (%35,1) 31-35 yaş, 99 öğretmen (%24,3) 36-40 yıl, 49 öğretmen (%12,0) 41 yaş ve üstü şeklinde görülmektedir. Mezun olduğu ve atamalarına esas okul türü incelendiğinde; 2 öğretmen (%0,5) Eğitim Yüksekokulu, 383 öğretmen (%94,1) Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği), 13 öğretmen (%3,2) Eğitim Fakültesi (Diğer Bölümler), 9 öğretmen (%2,2) Diğer Fakülteler şeklinde görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aracı olan araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimin Oyunların Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” anketi kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce alan taraması yapılmıştır. Daha önce yapılan benzer araştırmalarda yer alan veri toplama araçları incelenmiştir. Bu ölçme aracının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

“Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” anketi 2020 yılında araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde oyunların kullanımına dair görüşlerini, geleneksel ve modern çocuk oyunlarını kullanma seviyelerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu ölçek dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenin kişisel bilgileri, ikinci bölümde Türkçe öğretiminde oyunların kullanımına dair görüşleri, üçüncü bölümde geleneksel çocuk oyunlarını kullanma düzeyleri, dördüncü bölümde ise modern çocuk oyunlarını kullanma düzeyleri yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde 110 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan sorular Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5), üçüncü ve dördüncü bölümde yer alan sorular ise Bilmiyorum Duymadım (0), Hiç (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5) olarak puanlandırılacaktır.

Veri toplanması sürecinde, Google Form aracılığıyla oluşturulan form doldurulabilmesi için katılımcılara elektronik ortamda iletilmiştir. Anketin güvenilirliği Cronbach’s alpha analizi ile test edilmiştir. Cronbach’s alpha güvenilirlik değeri 0,964 ile oldukça yeterli, anketin güvenilirliği yüksektir.

Verilerin Analizi

Anketin yapısal geçerliliğini sınamak için açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Öncesinde Kaiser - Meyer – Olkin (KMO) değeri ,896 ve Barlett testi sonucu $p = .000$ bulunmuştur.

Verilerin faktör analizi yapmak için elverişli olduğu sonucuna varılmıştır. Sanal kaytarma ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda 19 faktör belirlenmiş ve bu faktörler varyansın 75,942'sinde toplanmıştır. Alpha ve açıklanan varyans değeri ölçeğin güvenli ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanarak test sonuçlarının dağılımı analiz edilmiştir. Kolaylığı ve güvenilirliği için Kolmogorov-Smirnov testi, dağılım analizindeki yetkinliği için de Shapiro-Wilks testi tercih edilmiştir. Uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerine göre sonuçların normalliği tespit edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS (The Statistical Packet for the Social Sciences) paket program kullanılmıştır. SPSS istatistik programı bilimsel araştırma sürecinde kullanışlı olması sebebiyle sağladığı zaman tasarrufu için seçilmiştir (Seçer, 2015). Kullanılan anketlerdeki sonuçlar SPSS programına aktararak nicel veri analizine başlanmıştır. Analizde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistikler, t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi” olarak ifade edilmiştir. Uygulanan “Kişisel Bilgiler, Geleneksel Oyunların Kullanma Sıklığı, Modern Oyunların Kullanma Sıklığı” testlerinin sonuçları normal dağılım gösterdiği için veriler t testi (independent t-test) ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin geleneksel oyunları kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Grup	N	X	SS	t	Df	P
Kadın	216	2,07	1,17	1,15	404	0,24
Erkek	190	2,21	1,21			

*P<0.05

Öğretmenlerin geleneksel oyunları kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre verilere ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin geleneksel oyunları kullanım düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. (t=1,15; p=0,24). Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kadın öğretmenlerin geleneksel oyunları kullanım düzeyleri (\bar{x} =2,07) iken, erkek öğretmenlerin geleneksel oyunları kullanım düzeyleri (\bar{x} =2,21) ile kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler

ışığında erkek sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde geleneksel oyunları daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin modern oyunları kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Grup	N	X	SS	t	Df	P
Kadın	216	2,37	0,78	1,18	404	0,23
Erkek	190	2,46	0,73			

*P<0.05

Öğretmenlerin modern oyunları kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre verilere ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin modern oyunları kullanım düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. (t=1,18; p=0,23). Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kadın öğretmenlerin modern oyunları kullanım düzeyleri (\bar{x} =2,37) iken, erkek öğretmenlerin modern oyunları kullanım düzeyleri (\bar{x} =2,46) ile kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında erkek sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde modern oyunları daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Türkçe öğretiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasının faydalarına ve sınırlılıklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi” olarak ifade edilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” anketi sonucunda bu alt amaca yönelik Türkçe öğretiminde oyunla öğretimin yararlarına dair ulaşılan maddelerin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 4.’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin oyunla Türkçe öğretiminin faydalarına yönelik görüşleri

Maddeler	N	X	SS
Oyunla Türkçe öğretiminin yararlı olduğunu düşünüyorum.	405	4,78	0,51
Öğrenciler oyun yoluyla Türkçeye ilgili kavramları ve zihinsel işlemleri öğrenebilir.	405	4,74	0,5
Oyunlar Türkçe öğretimini kolaylaştırır ve ilgi çekici hale getirir.	407	4,78	0,45
Oyunlar öğrencilerin Türkçeyi sevmesine katkı sağlar.	407	4,76	0,48
Türkçe dersi oyun ile bütünleşince öğrenmeler daha anlamlı ve kalıcı olur.	405	4,79	0,46
Oyunla Türkçe öğretimi öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur.	406	4,77	0,5
Oyunlar soyut kavramların somutlaştırılması açısından iyi bir araçtır.	406	4,68	0,56
Oyunla öğretim dilbilgisi becerisinin kazanılmasını sağlar.	405	4,16	1,04
Oyunlar öğrencilerin sosyal paylaşımını artırır.	403	4,84	0,45
Oyunla öğretiminin öğrencinin problem çözme becerilerini güçlendireceğini düşünüyorum.	406	4,74	0,53
Türkçe öğretiminde oyunların kullanılması, öğrencinin Türkçeye karşı duyduğu korku ve kaygı düzeyini azaltır.	405	4,68	0,62

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın ikinci alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretiminde oyunla öğretimin faydalarına dair öğretmenlerin çeşitli anket maddelerine göre vermiş oldukları cevaplarda aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tabloya göre maddelere verilen cevapların en azı “Hiç Katılmıyorum”, en çoğu da “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasının faydalarına dair görüşlerinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip puan 4,84 ile “Oyunlar öğrencilerin sosyal paylaşımını artırır” maddesi iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip puan 4,16 ile “Oyunla öğretim dilbilgisi becerisinin kazanılmasını sağlar” maddesidir. Öğretmenlerin çoğu tüm maddelere katılma eğilimi göstermiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin oyunla Türkçe öğretiminin sınırlılıklarına yönelik görüşleri

Maddeler	N	X	SS
Oyunla öğretimin zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.	408	2,08	1,20
Oyunla Türkçe öğretiminin sadece başarısız öğrenciler için etkili olduğunu düşünüyorum.	406	2,06	1,44
Oyun öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir.	405	1,46	1,04
Oyun oynayan öğrenci tekrar derse odaklanma sıkıntısı yaşamaktadır.	407	2,33	1,35
Sağlıklı oyun materyalleri bulmakta güçlük yaşıyorum.	407	3,46	1,28
Geleneksel oyunların yer aldığı kaynakları bulmakta güçlük çekiyorum.	406	3,13	1,45
Modern oyunların yer aldığı kaynakları bulmakta güçlük çekiyorum.	407	2,82	1,55

Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin Türkçe öğretiminde oyunla öğretimin sınırlılıklarına dair çeşitli anket maddelerine göre vermiş oldukları cevaplarda aritmetik ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasının sınırlılıklarına dair görüşlerinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip puan 3,46 ile “Sağlıklı oyun materyalleri bulmakta güçlük yaşıyorum” maddesi iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip puan 1,46 ile “Oyun öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir” maddesidir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Oyunla öğretimde öğretmen ve öğrencilerin derste aktif rol oynamasına ilişkin görüşlerin mesleki kıdem ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi” olarak ifade edilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” anketi sonucunda bu alt amaca yönelik maddelerin ulaşılan frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 4. 5.’de yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik görüşleri

Maddeler	N	X	SS
Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir.	405	1,8	1,16
Oyunla Türkçe öğretimi öğrenci merkezlidir.	406	4,61	0,76

Tablo 6 incelendiğinde “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” maddesinin aritmetik ortalaması 1,8, “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” maddesinin ise 4,61’dir. “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” maddesine öğretmenlerin %55,1’i “Hiç Katılmıyorum”, %26,9’u “Az Katılıyorum”, %8,1’i “Kararsızım”, %2,7’si “Katılıyorum”, %7,2’si “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. Çoğunluk katılmama eğilimi göstermiştir. “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” maddesine ise öğretmenlerin %0,5’i “Hiç Katılmıyorum”, %2,5’i “Az Katılıyorum”, %6,9’u “Kararsızım”, %15,3’ü “Katılıyorum”, %74,9’u “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. Çoğunluk katılma eğilimi göstermiştir. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” ve “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşlerine katılma düzeylerinin mesleki kıdemlerine ve yaş durumlarına ilişkin etkileri ANOVA Testi verileriyle ele alınmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin mesleki kıdemlerine ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7,23	4	1,808		
Grup İçi	524,32	396	1,324	1,366	0,245
Toplam	531,55	400			

*P<0.05

Tablo 7 incelendiğinde edilen ANOVA Testi bulgularına göre öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” görüşüne katılma düzeyleri üzerimde mesleki kıdem durumlarının bir etkisi olmadığı söylenebilir. (p=0,245)

Tablo 8. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin mesleki kıdemlerine ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6,565	4	1,641		
Grup İçi	233,962	397	0,564	2,909	0,021
Toplam	230,527	401			

*P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde edilen ANOVA Testi bulgularına göre öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeyleri üzerimde mesleki kıdem durumlarının anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. (p=0,021)

Tablo 9. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin yaşlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	29,817	4	7,454		
Grup İçi	514,943	399	1,324	5,776	0,001
Toplam	544,760	403			

*P<0.05

Tablo 9. incelendiğinde ANOVA Testi bulgularına göre öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” görüşüne katılma düzeyleri üzerimde yaş durumlarının anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin yaşlarına ilişkin ANOVA Testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7,578	4	1,895		
Grup İçi	228,333	400	0,571	3,319	0,011
Toplam	235,911	404			

*P<0.05

Tablo 10 incelendiğinde ANOVA Testi bulgularına göre öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeyleri üzerimde yaş durumlarının anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. (p=0,011)

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Oyun ve materyallerin seçimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi” olarak ifade edilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” anketi sonucunda bu alt amaca yönelik maddelerin ulaşılan frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 11. Oyunla Türkçe öğretiminde oyunların hazırlanma sürecine dair öğretmen görüşleri

Maddeler	N	X	SS
Türkçe derslerinde kullanılan oyunlar her zaman öğretmen tarafından hazırlanmalıdır.	407	2,84	1,55
Türkçe öğretiminde oyunlar her zaman öğrenciler tarafından belirlenmelidir.	405	2,15	1,34
Türkçe öğretiminde oyunlar öğrenci öğretmen işbirliğiyle belirlenmelidir.	408	4,63	0,78

Tablo 11 incelendiğinde “Türkçe derslerinde kullanılan oyunlar her zaman öğretmen tarafından hazırlanmalıdır” maddesinin aritmetik ortalaması 2,84, “Türkçe öğretiminde oyunlar her zaman öğrenciler tarafından belirlenmelidir.” Maddesinin 2,15, “Türkçe öğretiminde oyunlar öğrenci öğretmen işbirliğiyle belirlenmelidir” maddesinin ise 4,63’tür. “Türkçe derslerinde kullanılan oyunlar her zaman öğretmen tarafından hazırlanmalıdır” maddesine öğretmenlerin %26,8’i “Hiç Katılmıyorum”, %23,6’sı

“Az Katılıyorum”, %15’i “Kararsızım”, %8,1’i “Katılıyorum”, %26,5’i “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. “Türkçe öğretiminde oyunlar her zaman öğrenciler tarafından belirlenmelidir.” maddesine öğretmenlerin %42,7’si “Hiç Katılmıyorum”, %27,9’u “Az Katılıyorum”, %12,6’sı “Kararsızım”, %4,4’ü “Katılıyorum”, %12,3’ü “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. “Türkçe öğretiminde oyunlar öğrenci öğretmen işbirliğiyle belirlenmelidir” maddesine öğretmenlerin %0,5’i “Hiç Katılmıyorum”, %2,9’u “Az Katılıyorum”, %7,1’i “Kararsızım”, %11’i “Katılıyorum”, %78,4’ü “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir.

Tablo 12. Oyunla Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin hazırlanma sürecine dair öğretmen görüşleri

Maddeler	N	X	SS
Oyunlarda kullanılacak materyaller öğretmen tarafından hazırlanmalıdır.	408	3,05	1,18
Oyunlarda kullanılacak materyaller öğrenciler tarafından hazırlanmalıdır.	404	2,52	1,08
Hazır oyun materyalleri kullanılmalıdır.	408	3,48	1,00
Oyun materyalleri öğrenci öğretmen işbirliğinde hazırlanmalıdır.	407	4,78	0,53

Tablo 12 incelendiğinde “Oyunlarda kullanılacak materyaller öğretmen tarafından hazırlanmalıdır” maddesinin aritmetik ortalaması 3,05, “Oyunlarda kullanılacak materyaller öğrenciler tarafından hazırlanmalıdır” maddesinin 2,52, “Hazır oyun materyalleri kullanılmalıdır” maddesinin 3,48, “Oyun materyalleri öğrenci öğretmen işbirliğinde hazırlanmalıdır” maddesinin ise 4,78’dir.

“Oyunlarda kullanılacak materyaller öğretmen tarafından hazırlanmalıdır” maddesine öğretmenlerin %11,5’i “Hiç Katılmıyorum”, %18,1’i “Az Katılıyorum”, %38’5’i “Kararsızım”, %17,2’si “Katılıyorum”, %14,7’si “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. “Oyunlarda kullanılacak materyaller öğrenciler tarafından hazırlanmalıdır” maddesine öğretmenlerin %20,5’i “Hiç Katılmıyorum”, %27’si “Az Katılıyorum”, %37’6’sı “Kararsızım”, %9,2’si “Katılıyorum”, %5,7’si “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. “Hazır oyun materyalleri kullanılmalıdır” maddesine öğretmenlerin %2,9’u “Hiç Katılmıyorum”, %11,8’i “Az Katılıyorum”, %36,5’i “Kararsızım”, %31,6’sı “Katılıyorum”, %17’si “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. “Oyun materyalleri öğrenci öğretmen işbirliğinde hazırlanmalıdır” maddesine öğretmenlerin hiçbiri “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretlememiştir. Öğretmenlerin %0,5’i “Az Katılıyorum”, %4,7’si “Kararsızım”, %10,3’ü “Katılıyorum”, %84,5’i “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde “Oyun materyalleri öğrenci öğretmen işbirliğinde hazırlanmalıdır” maddesi, en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde , “Oyunlarda kullanılacak materyaller öğrenciler tarafından hazırlanmalıdır” maddesidir.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Geleneksel ve modern çocuk oyunlarının Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenleri tarafından kullanım sıklıklarının belirlenmesi” olarak ifade edilmiştir. “Sınıf

Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri” anketi “Geleneksel Oyunları Kullanma Sıklığınız” ve “Geleneksel Oyunları Kullanma Sıklığınız” bölümleri sonucunda belirlenen geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeylerine ait ulaşılan frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri ekte sunulmuştur. “Geleneksel oyunları kullanma sıklığınız” anketinde verilen oyunlar içerisinde kullanım sıklığı aritmetik ortalaması en yüksek olan oyunlar 4,22 ile “Kulaktan Kulağa”, 3,44 ile “Seksek” ve 3,09 ile “Yağ Satarım Bal Satarım” olmuştur. Verilen oyunlar içerisinde kullanım sıklığı aritmetik ortalaması en düşük olan oyunlar ise 0,96 ile “Sekiz Kuyulu Taş”, 1,09 ile “Eşit Kaleler” ve 1,31 ile “Aşık Atma”dır. Anket sonucunda “Bilmiyorum, Duymadım” seçeneğinin en çok işaretlendiği oyunlar; %54,6 ile “Sekiz Kuyulu Taş”, %44,4 ile “Eşit Kaleler” ve %30,0 ile “Yüzük Saklama”dır.

“Modern oyunları kullanma sıklığınız” anketinde verilen oyunlar içerisinde kullanım sıklığı aritmetik ortalaması en yüksek olan oyunlar 4,01 ile “Masal Tamamlama”, 3,87 ile “Kompozisyon” ve 3,72 ile “Sessiz Sinema”dır. Verilen oyunlar içerisinde kullanım sıklığı aritmetik ortalaması en düşük olan oyunlar ise 0,50 ile “Abalone”, 0,54 ile “Pentomino” ve 0,65 ile “Pentago”dur. Anket sonucunda “Bilmiyorum, Duymadım” seçeneğinin en çok işaretlendiği oyunlar; %72,1 ile “Abolene”, %68,3 ile “Pentomino”, %64,4 ile “Pentago”dur.

Tablo 13. Geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar

Gruplar	N	X	SS
Geleneksel oyunlar	408	2,13	1,19
Modern oyunlar	408	2,41	0,75

Geleneksel oyunlar ve modern oyunların kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar Tablo 13’te verilmiştir. Geleneksel oyunların kullanımına ait puanların ortalaması 2,12’dir. Modern oyunların kullanımına ilişkin puanların ortalaması ise 2,41’dir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına dair elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar tartışılmış, özetlenmiş ve araştırma sonucundaki öneriler listelenmiştir.

Tartışma

Akçay (2009), Aşçı (2019), Boz (2018) ve Tecen (2018) yaptıkları araştırmalarda oyunla öğretimin Türkçe öğretiminde faydalı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Araştırmamızda da öğretmenlerin oyunla Türkçe öğretiminin kullanılmasının faydalarına ilişkin görüşleri ortalama puan, standart sapma ve frekanslarla analiz edildiğinde oyunların Türkçe dersi öğretiminde etkili sonuçlar verdiğini görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersinde kavramakta güçlük çektiği soyut oyunların Türkçe

dersinde kullanılmasıyla öğretimi kolaylaştırılabilecektir (Aşçı, 2019). Oyunların kullanımı fiziksel, bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal yönden gelişim sağlayacaktır (Bozoğlu, 2013).

Şahin'in (2015) araştırması oyunla Türkçe öğretimi kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmamızda da t testi sonuçlarıyla kadın ve erkek öğretmenler arasında geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Oyun temelli öğrenmeyle kazanımların ya da kazanıma dair amaçlarının öğrencilere oyun yoluyla kazandırılma sürecidir (Ertem, 2016). Demografik niteliklere göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmasının sebebi farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretmenlerini farklı niteliklerine göre uygunluğunun yorumlanıp uygulanmasından kaynaklı olabilir.

Bozoğlu'nun (2013) araştırmasının sonucuna göre; oyunla öğretimde öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Araştırmamızda oyunla öğretimin merkezine yönelik görüşler ANOVA Testi sonucuna göre yaşa göre oyunla öğretimin merkezine yönelik görüşler arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin "Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir" görüşüne katılma düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken, "Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir" görüşünde ise mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu sonucu görülmüştür. Araştırma oyunla öğretimin öğrenci merkezli olduğu sonucunu vermiştir. Oyunla öğretimin merkezinde öğrencinin yer alması, oyunların çoklu olarak birden fazla duyu organına hitap etmesinden kaynaklı olabilmektedir (Ertem, 2016). Öğrencilerin oyunla Türkçe öğretiminde derse aktif katılımı bu derse yönelik kaygı düzeylerinin düşmesine sebeptir. Oyunla Türkçe öğretimiyle derse yönelik ilgi ve isteğin artması verimli bir öğrenme süreci ortaya çıkarabilir (Aşçı, 2019).

Cengiz'in (1997) araştırması geleneksel çocuk oyunlarının diğer oyunlara göre daha az kullanıldığı ve unutulmaya yüz tuttuğu sonucunu vermiştir. Araştırmamızda da geleneksel ve modern çocuk oyunlarının Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenleri tarafından kullanım sıklıkları ortalama puan, standart sapma ve frekanslarla analiz edilmiştir. Modern çocuk oyunların kullanım düzeylerinin geleneksel çocuk oyunlarının kullanım düzeylerinden fazla ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Geleneksel çocuk oyunlarının sınıf dışı fiziki ortamlarda uygulanabilecek niteliklerde olması bu sonucun sebebi olabilir.

Oyun ve materyallerin seçimine dair öğretmen görüşleri ortalama puan, standart sapma ve frekanslarla analiz edildiğinde oyun ve materyallerin öğretmen-öğrenci işbirliğiyle seçilmesi görüşünün çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk oyunlarının öğrenme ortamlarında kullanılması, öğretimin oyunlarla yapılması oyun temelli öğretiminin en temel ögesidir (Şahin,2015). Öğretimin ana unsurunu oluşturacak oyunların öğrenci-öğretmen işbirliğiyle belirlenmesi ve oyun materyallerinin de yine görüş birliğiyle seçilmesi öğrenme ortamının motivasyonunu yükseltebilir. Öğrencileri bilgiyi keşfetmesi ve

yaratıcı düşünceye yönlendirmesi amacını taşıyan oyunların öğrencilerle birlikte seçilmesi, oyun temelli öğrenmenin amacını karşılayacaktır (Bozoğlu, 2013).

Yurt dışı alan yazınında oyunla dil öğretimi konulu çalışmalar incelendiğinde Hromek ve Roffey (2009) oyunların dil öğretiminde öğrencilerin özgüvenini geliştirdiğini ve sağlıklı öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varmıştır. Çalışma dil öğretiminde eğitsel oyun kullanımını önermektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Oyunla öğretimin; zaman alıcı olduğu, sadece başarısız öğrenciler için faydalı olduğu, öğrenci motivasyonunu düşürdüğü, öğretmen merkezli olduğu, öğrencilerin derse tekrar motivasyon sağlamasını sağladığı maddelerinde “Hiç Katılmıyorum” ifadesinde yığılma vardır. Oyunla Türkçe öğretiminde hazır oyun materyallerinin kullanılması, materyallerin öğrenciler tarafından hazırlanması ve materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması maddelerinde “Kararsızım” ifadesinde yığılma vardır. İlkokul Türkçe konularının tamamı için oyunlar hazırlanabileceği maddesinde “Katılıyorum” ifadesinde yığılma vardır. Birçok maddede “Kesinlikle Katılıyorum” maddesinde yığılma olduğu görülmüştür. Oyunla öğretimin, yararlı olduğu, soyut kavramları somutlaştırdığı, öğrenci merkezli olduğu, bir öğretim aracı olduğu, korku ve kaygı düzeyini azalttığı, kavramları ve zihinsel işlemleri öğrettiği, Türkçeyi sevdirdiği, problem çözme becerisini güçlendirdiği, öğretimi kolaylaştırdığı, ilgi çekici hale getirdiği, kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenciyi aktif kıldığı, sosyal paylaşımı artırdığı maddelerinde “Kesinlikle Katılıyorum” maddesinde yığılma vardır. Geleneksel ve modern oyunların kullanım düzeyleri arasındaki görüşleri cinsiyete değişkenine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” ve “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin yaş düzeyleri üzerinde göre anlamlı bir etkisi vardır. Öğretmenlerin “Oyunla öğretim öğretmen merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin mesleki kıdem üzerinde etkisi olmayıp, “Oyunla öğretim öğrenci merkezlidir” görüşüne katılma düzeylerinin mesleki kıdem üzerinde göre anlamlı bir etkisi vardır. Modern çocuk oyunlarının kullanım düzeyleri, geleneksel çocuk oyunlarının kullanım düzeylerinden daha fazladır.

Öneriler

Araştırma sonucundaki öneriler aşağıda listelenmiştir:

Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretiminde çocuk oyunlarından faydalanmalıdır. Türkçe öğretiminde kullanılacak oyunlar öğretmen ve öğrenci işbirliğiyle seçilmelidir. Oyunlara yönelik

materyaller öğretmen ve öğrenci işbirliğiyle hazırlanmalıdır. Modern ve geleneksel oyunların yer aldığı kaynaklar geliştirilmeli ve sınıf öğretmenlerinin bu kaynaklara kolaylıkla ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Geleneksel çocuk oyunları Türkçe dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilerek Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programında çocuk oyunlarına daha fazla yer verilmelidir. Sınıf öğretmenleri oyunla Türkçe öğretimi konusundaki eğitimlerle bilgilendirilmelidir. Çocuk oyunları ile ilgili sağlıklı oyun materyalleri geliştirilmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2009). *Webquest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşçı, A.U. (2019). *Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, D. N. ve Bay, Y. (2019). Balkanlardaki çocuk oyunları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* , 4(2), 200-223.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cengiz, S.A. (1997). Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (441-476). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Devicioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zeka oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Ertem, İ.S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-10.
- Hromek, R. ve Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games, "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming*, 20 (10), 1-19.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 1.04.2021).

Extended Abstract

In this study, "Opinions Classroom Teachers' Views on the Use of Games in Turkish Teaching" were examined. Primary school is a period when students are in the playing period. The use of children's games in Turkish teaching will both make the lesson interesting and ensure permanent learning. At this point, the opinions of the teachers about the use of games in Turkish lessons are important. Putting forward the opinions of teachers about who should prepare the games, at which grade levels and on which subjects, and which games are used more will constitute a resource to be used in teaching Turkish with games.

Accurately knowing which games improve which language skills and adapting the games by associating them with the lesson will make game-based teaching useful for Turkish lessons. The active participation of the student in game-based learning makes this learning style student-centered. It enables the student to link their experiences with practice and theory. The emphasis on student-centered teaching in the education planning of our age shows that learning with games is in accordance with the educational standards of the age.

Inferences about game-based learning such as the role of play-based teaching in the abstraction of concrete concepts, the student's activity status in this learning method, the effect of the use of games on social sharing and problem solving skills will also generate data on the use of games in all teaching areas.

In the survey, it has been seen that there are few studies that include the opinions of classroom teachers on the use of games in teaching Turkish. The opinions of classroom teachers about the use of games in Turkish lesson are of great importance as they will reveal the benefits and limitations of this learning method. Evaluating the opinions of teachers, who are one of the main elements of teaching by play, will provide new perspectives on this issue. It is necessary to present teachers' views on the evaluation of the place of game-based learning in Turkish teaching program. In the survey, it was observed that there was no research on which traditional and modern children's games were used by classroom teachers by adapting them to Turkish teaching outcomes. Determining the most used children's games is important because it will set an example and give an idea. By measuring the awareness levels of the games, children's games that are about to be forgotten will be determined, and the results will direct different researches.

With this research, it was aimed to determine the opinions of classroom teachers about the use of games in primary school Turkish teaching. Determining the frequency of usage of the usage levels of traditional and modern games, determining the benefits and limitations of teaching with games in Turkish teaching, and determining the opinions about the selection of games and materials are among the sub-objectives of the study.

The population of the study is composed of classroom teachers in the central district of Afyonkarahisar province, while the sample consists of 408 randomly selected classroom teachers in this population. The research was arranged according to the scanning model, and the personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools.

When the results of previous studies on this subject are examined according to the information obtained through field research, it is seen that game-based teaching has a positive effect on students' academic achievement and attitudes in Turkish lessons. In the field survey, it was seen that there are few studies on the use of game-based learning method in Turkish lessons. The researches were carried out by forming experimental and control groups on the students. There is no study that includes teachers' views on the use of game-based learning in Turkish lessons.

Findings obtained as a result of the research show that; teachers make use of games in teaching Turkish. Although this teaching method has its limitations, it is preferred because it enables students' active participation, makes concrete concepts abstracted, and improves problem solving skills. In the survey, it was stated that teaching with play is useful, it embodies abstract concepts, it is student-centered, it is a teaching tool, it reduces the level of fear and anxiety, teaches concepts and mental operations, makes Turkish love, strengthens problem-solving skills, makes teaching easier and interesting, permanent. Teachers mostly agree with the items that it provides learning, makes the student active and increases social sharing.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 10.10.2021 Accepted/Kabul: 23.09.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Investigation the Meanings Attributed by Students' Regarding the Effect of Distance Education

Sezgin ELBAY¹

Abstract

The main purpose of the research is to investigation the meanings attributed by secondary school 7th grade students regarding the effect of distance education, which is carried out over the Education Information Network (EBA). In order to achieve this aim, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consisted of 20 students selected according to the criterion sampling method among the 7th grade students attending a state secondary school affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). Semi-structured interview and open-ended questionnaire forms were used as data collection tools of the research. Content (thematic) analysis was performed on the collected data. As a result of the analysis, it was determined that the students had opinions on distance education such as “describing distance education, specifying the problems encountered in distance education, and making recommendations for distance education to be more effective”. In this context, it was concluded that the students evaluated distance education as an instructional tool used in emergencies. When all the findings and results are evaluated together, it can be said that students tend to attribute more negative meanings to the effect of distance education.

Keywords: Distance education, Education Information Network, academic achievement, meanings attributed.

¹ Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, sezgin_elbay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0601-8063

Uzaktan Eğitimin Etkisine İlişkin Öğrencilerin Yükledikleri Anlamların İncelenmesi

Öz

Araştırmanın temel amacı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimin etkisine ilişkin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yükledikleri anlamları incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir devlet ortaokuluna devam eden 7. sınıf öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket formları kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik (tematik) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin “uzaktan eğitimi betimlemek, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları belirtmek ve uzaktan eğitimin daha etkili olması için önerilerde bulunmak” şeklindeki görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin uzaktan eğitimi acil durumlarda kullanılan öğretimsel bir araç olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki tüm bulgu ve sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimin etkisine ilişkin öğrencilerin daha çok olumsuz anlamlar yüklemeye eğilimde oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, EBA, akademik başarı, yüklenen anlam.

1. INTRODUCTION

Distance learning; it is defined as a teaching-learning model in which students are physically, educationally and psychologically distant from other students and learning resources in the context of time and space (Moore & Kearsley, 2012). In this context, since distance education gives more responsibility for learning due to its nature, students should have developed self-management skills in the distance education process. As a result of this, distance education has become a teaching-learning model that is frequently applied at the higher education level rather than primary and secondary education (Queen & Lewis, 2011). However, after the 2000s, the opportunities related to distance education and the increase in student achievement have increased the interest in distance education at primary and secondary education levels (Arnesen, Hveem, Short, West & Barbour, 2019; Gemin & Pape, 2017; Watson, Murin, Vashaw, Gemin & Rapp, 2013). On the other hand, it is emphasized that more scientific evidence-based studies should be conducted for primary and secondary education (Barbour, 2013; Cavanaugh, Barbour & Clark, 2009). It is also underlined that policies that will provide quality assurance in the presentation of content should be developed (Journell, McFadyen, Miller & Kujawski Brown, 2014).

In summary, it is witnessed that distance education applications are increasing all over the world. However, the comprehensive implementation of distance education at the primary and secondary

education level (K-12) occurred with the Coronavirus (Covid-19) pandemic. In this context, within the scope of (urgent) distance education applications, billions of students from all over the world have continued their education through distance education. In this process, schools in Turkey were also closed from March 16, 2020 to April 30, 2020 in the first stage, and it was decided to continue education over 3 TV channels and Education Information Network (EBA) within the scope of open and distance education applications at primary and secondary education levels (MoNE, 2020). Thus, a range of changes were made in the EBA application, enabling students to actively participate in the education process even at home.

EBA as a Distance Education Application

With the closure of schools due to the Covid-19 pandemic, the education of 1,6 billion students, which corresponds to approximately 90% of the total student population, has been interrupted all over the world (UNESCO, 2020a). Like the whole world, Turkey has been affected by this situation. The total number of students affected by the interruption of education has reached approximately 25 million students in Turkey. The number of students affected by the pandemic at the primary and secondary level of these students was approximately 16,5 million (UNESCO, 2020b).

In order to ensure the continuity of education with the closure of the schools, unlike the planned distance education activities, emergency distance education applications were introduced (Bozkurt & Sharma, 2020). In this context, the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey has tried to meet the educational needs of primary and secondary school students through the EBA system, by putting one of the digital education capacities into play, EBA.

As a result of the extraordinary situation that arose, the system (EBA) was started to be used intensively both on television and on the internet in order to continue educational activities. Regarding this issue, the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) EBA channel has started broadcasting. Internet access is provided by all operators for students to access the system. In this way, the EBA system has spent its busiest time in use since its establishment. In order to provide uninterrupted education, regular topic sharing, live lessons and exams were tried to be made from the system. Since formal education was suspended, the EBA system functioned as a kind of school. Studies continued in parallel with the curriculum. Training continued in all branches and grade levels.

The EBA system has been the subject of many studies since its establishment. Some of these researches are the rate of participation in the system, the content of the system; some of them were in the form of determining the utilization rates of various branches from the system (Bahçeci & Efe 2018;

Coşkunserçe & İşçitürk, 2019; Demir, Özdiñç & Ünal 2018; Karasu, 2018; Kuyubaşioğlu & Kılıç, 2019; Saklan & Ünal, 2018; Tanrikulu, 2017; Ünal & Hastürk 2018). It is seen that the studies carried out were in the periods when the EBA system was not widely used yet. However, with the global epidemic period, the EBA system has turned into a distance education system that reaches millions of students all over Turkey and has shown its real impact in this process. In this context, in a limited number of studies, it was aimed to make an evaluation based on teacher opinions on the EBA system during the global epidemic period (Doğan & Koçak, 2020). However, it has been determined that the meanings attributed by secondary school students regarding the effect of EBA, which is a distance education application, have not been revealed through research. As it is known, students have gained significant experience in the use of EBA during the global epidemic period. EBA experiences of students are important for the development of the EBA system and distance education. In addition, this research is important in terms of making distance education applications for secondary school students more functional. In this context, the main purpose of the research is to examine the meanings attributed by secondary school 7th grade students regarding distance education applications conducted through EBA. The sub-questions determined for this purpose are as follows:

- i. What are the opinions of the students' about the distance education applications offered through the EBA platform?
- ii. What are the students' opinions on the reflections of distance education offered through the EBA platform on their academic achievement?

2. METHOD

Design

This research was structured according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods. Phenomenology is a research design based on individuals producing common meanings about a certain phenomenon in line with lived experiences (Creswell, 2013). In other words, phenomenological studies are used to explain the phenomena experienced by individuals. In this context, with the Covid-19 epidemic, secondary school 7th grade students experienced the EBA system, gained a certain experience on EBA and had an opinion based on it. In this context, EBA system and distance education studies were accepted as a phenomenon in the research.

Study Group

Criterion sampling method was used to determine the study group. Criterion sampling, observation units are selected from people, events, objects or situations with certain qualities

(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). In this context, the main criteria for determining the students participating in the research are as follows:

- Students attend an official public secondary school.
- Students follow the courses through EBA.
- All students have computers and smart phones.
- Students are studying in the 7th grade.

20 students in the 7th grade of a randomly selected secondary school among the secondary schools meeting the determined criteria were included in the study. Demographic data of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of the participants

Demographic features		f	%
Gender	Female	12	60
	Male	8	40
Age	11	4	20
	12	16	80
Mother's education level	Illiterate	-	-
	Literate	3	15
	Elementary school	7	35
	Middle school	5	25
	High school	5	25
	University	-	-
Father's education level	Illiterate	-	-
	Literate	4	17
	Elementary school	9	39
	Middle school	4	17
	High school	6	26
	University	-	-
Monthly income level of the family	Below 2080 Turkish Lira (TL)	1	5
	Between 2080-3000 TL	1	5
	Between 3501-4000 TL	3	15
	Between 4001-4500 TL	10	50
	4501 TL and above	5	25
Technological products belonging to students	Smartphone	20	100
	Computer	20	100
	Tablet	5	5

20 students in the 7th grade of a randomly selected secondary school among the secondary schools meeting the determined criteria were included in the study. Demographic data of the participants are presented in Table 1.

Data Collection Tools

In order to answer the sub-questions of the research, a semi-structured interview form and an open-ended questionnaire were prepared.

Semi-structured interview form

After reviewing the distance education literature, 5 open-ended questions were prepared. In addition, 2 probe questions were determined in order to deepen the students' views. Then, the prepared questions were examined by 2 academicians who are experts in the field of educational sciences and some corrections were made on the questions. After this stage, in order to determine the appropriateness of the questions, the questions were asked to 5 students selected among the 7th grade students as a pre-pilot. As a result of this practice, since it was determined that the students did not understand the verb “evoke”, it was decided to include the verb “understand” in the questions instead of this phrase. Since it was not possible to meet face-to-face with the participants due to the Covid-19 epidemic, the data were collected via ZOOM as a result of one-on-one interviews through the semi-structured interview form prepared by the researcher.

Open-ended questionnaire form

Opinions of the participants can be learned through the open-ended questionnaire and various information can be collected from the participants on different subjects (Arıkan, 2018). These opinions or information can be received orally or in writing. In addition, open-ended questionnaires can be collected face-to-face or remotely with the help of communication tools (Doğan & Koçak, 2020). In this context, an open-ended questionnaire was prepared in order to support/verify the data obtained from semi-structured interviews in the research. During the survey development process, questions were written to understand student success in the distance education process. The questions were evaluated by 2 academicians who are experts in the area of educational sciences and were read by 1 Turkish teacher and necessary corrections were made on them. Then, in order to decide the appropriateness of open-ended questionnaires, it was administered to 5 7th grade students as a pre-pilot. After these stages, the open-ended questionnaire was given its final shape and used as a data collection tool in the research. The students filled the open-ended questionnaire form during the virtual meeting conducted over ZOOM, in which the researcher also participated.

Data Analysis & Trustworthiness

In the literature, it has been determined that there are different opinions and practices about what the steps of the data analysis process should be in phenomenological studies (Broome, 2011; Holroyd, 2001). On the other hand, it is seen that the 4-stage (step) data analysis process suggested by Giorgi (2009) is used in many studies in the education literature. Therefore, in this study, data were analyzed in accordance with the steps determined by Giorgi. These steps are; bracketing, phenomenological reduction, imaginative variation, and a synthesis of the general structure of experiences. In this framework;

- i. bracketing, which is expressed as the suspension of all knowledge, values, perceptions, thoughts and experiences of the researcher in the analysis of the data,
- ii. phenomenological reduction, which refers to the determination of the units of meaning (analysis) related to the students' experiences regarding the effectiveness of distance education in the interview texts,
- iii. imaginative variation, which means reaching the structural themes of the distance education phenomenon, based on the units of meaning revealed by phenomenological reduction, and
- iv. the synthesis of the resulting meanings and essences (Giorgi, 2009). In addition, in direct quotations, students are symbolized by nicknames.

In this research, the phenomenological analysis process started with the bracketing process as stated above. In line with this understanding, which Giorgi (2009) describes as a phenomenological attitude, the researcher started the analysis process by suspending all their views, thoughts, values and experiences regarding the “distance education” phenomenon. This process was also controlled by another researcher. In the second stage of the analysis, phenomenological reduction, the opinions of the participants, which were written into a word file and converted into text, were read one after the other and the points where the meanings differed were determined. Accordingly, the expressions used by the participants to explain their experiences of the effectiveness of distance education were divided into different units according to the meanings attributed to these experiences by the participants. This process was carried out on the text obtained by transcribing the opinions of each participant. In other words, at this stage, the interview texts are divided into different meaning units. Giorgi (2009) states that one of the purposes of this process is to make the processability of data more possible. In the third stage, which is called imaginary variation, the meaning units reached in the phenomenological reduction process were discussed and the structural themes of the phenomenon examined through these meaning units were reached. Because, as Yılmaz and Şahin (2016) stated, in the process of imaginary diversification, the structural elements of the concept are reached through the expressions that the participants put forward

to indicate their experiences. In the last step of the phenomenological analysis, it is aimed to reach a synthesis based on the experiences of the participants in distance education. In this context, as Yılmaz and Şahin (2016) stated at the relevant stage, by following the research systematic, the common points of the meaning units formed through the texts in which each participant's opinions are included, and the structural themes reached through these units were synthesized, and the unchanging essence of the phenomenon subject to the research was revealed.

3. FINDINGS

Students' Opinions on Distance Education

The students' opinions on distance education are presented in Table 2.

Table 2. Students' opinions on distance education

Theme	Sub-theme	Code	n
Make a description	To indicate the differences between distance education and face-to-face education.	Getting education over the internet.	6
		Not being able to solve a question on the blackboard.	2
		Not being able to check whether the students attend the lesson	2
	To define distance education practices as a health protective system.	To learn the course subjects without risking human health.	3
		Learning topics without face-to-face due to the COVID-19 pandemic.	3
Problems encountered	Not being able to attend classes.	Problems arising from technological tools and equipment.	3
		Internet problems.	1
			1
		Problems arising from EBA.	6
		Problems caused by the microphone.	3
		Problems caused by domestic variables.	2
	Decreased course performance.	Failure to use the question-answer technique effectively.	4
		Problems in communication.	3
Make a recommendations	Inclusivity.	To support students all over Turkey.	2
		Increasing the duration of lessons.	2
		To ensure that the lessons continue on the weekend.	3
		To ensure that schools are opened all over Turkey by following the measures.	2
		To ensure that there are sports and reading hours.	2
		Ensuring everyone's participation in the lesson with different activities.	2
		To attend classes with an application without internet.	3
	Feedback.	Developing low-end devices.	2
		Controlling homework.	2

When Table 2 is examined, it is seen that the opinions on distance education are classified under the themes of description, problems encountered and recommendations.

Make a description

To indicate the differences between distance education and face-to-face education: The differences between distance education and face-to-face education are stated by students as follows: “Getting education over the internet (Altay, Burak, İpek, Kamile, Nermin, Neriman), not being able to solve questions on the blackboard (Büşra, Emre) and not being able to check whether the students attend the lesson (Handan, İrfan)”.

“Internet” was expressed by students as a difference between distance education and face-to-face education. A student codenamed Burak expressed this situation as follows: *“For me, distance education is called face-to-face education, which is done in normal times, over the internet.”*. The student codenamed İpek said,

“For me, distance education means education that is intertwined with technology. It is an educational activity conducted without face to face. Since we are always intertwined with technological tools during the day, our movements are restricted. But I find internet training useful.”

İpek tried to deal with the differences between face-to-face education and distance education from a broader perspective. In addition to these, the student codenamed Neriman said,

“Distance education is like home schooling. Again, our knowledge has increased. We studied. We got our notes; so it was like school came to our house. We continued school at home via the internet.” Neriman referred to the differences between distance education and face-to-face education by drawing attention to its *“positive effect on academic achievement”*.

Another difference between distance education and face-to-face education was expressed by the students that *“not being able to solve a question on the blackboard”*. On this subject, the student codenamed Büşra said: *“I think distance education means not being able to go to school and teach face-to-face with teachers. That is, not being able to get up on the blackboard and solve a question.”*

The last difference expressed by the students between distance education and face-to-face education was *“the inability to control whether students attend the course or not”*. On this subject, a student codenamed Handan stated the following:

“Distance education is a bad experience. For example, how will the mother or father know if the child attends the lesson? That's why distance education is not like education at school. Because the mother or father could come to the school and check whether the child attended the lessons; However, in distance education, the mother or father cannot follow the education of the child.”

To define distance education practices as a health protective system: Distance education practices as a health protective system are stated by students as follows: “Learning the subjects without risking human health (Gökhan, Gülay and Özlem) and learning the subjects without face-to-face due to the COVID-19 pandemic (Nazım, Melahat and Menşure)”.

Distance education was expressed by students as learning the course subjects without risking human health. The opinions of a student codenamed Gülay on this subject are as follows:

“For me, distance education means the days I stay away from my school. But distance education is also a method of protecting my own health. If I were to explain this situation with an example, if we had gone to school during this period, we would have lost our health because of education. We would be more vulnerable. But thanks to distance education, we do not risk both our education and our health.”

In addition, some of the students described distance education as learning subjects without face-to-face due to the COVID-19 pandemic. The following sentence of the student codenamed Melahat can be given as an example to this situation: *“That is, it is not like we go to school and study.”*

Problems encountered

Not being able to attend classes: The reasons for not being able to attend the classes were stated by the students as follows: Problems caused by technological equipment (Burak, İpek, Serdar), problems caused by the Internet (Asuman, Büşra, Gülay, Handan, İpek, Kamile, Menşure, Nermin, Neriman, Özlem, Ahmet), problems arising from EBA (Ahmet, Büşra, Handan, Kamile, Nevin, Özlem), problems arising from microphone (Handan, Kamile, Serdar) and problems arising from domestic variables (Altay, Melahat).

As one of the problems faced by students during distance education, the problems arising from technological tools were stated. A student codenamed Burak explained his thoughts on this subject as follows: *“I could not attend my distance education classes all the time because there was a problem with my smart phone and computer. This really affected my performance.”*

The students also claimed that they had problems with the internet. İpek explained his thoughts on this subject as follows:

“I had an internet problem. Without the Internet, there is no education. In other words, the internet is a necessary resource during distance education. Without technological tools, our education is limited. The biggest problem I faced was not being able to access the internet most of the time. That's why I stayed behind. So I try to understand the topics from books or the internet.”

Some of the students claimed that they had problems arising from EBA. These problems were stated by the students as EBA expelling students or teachers from the course. However, some of the students stated that their microphones were broken and claimed that this situation caused the teachers to not know whether they were in the class or not. On the other hand Melahat, is suffering from another problem, *“I had a problem because my little brother cried during the lesson.”*

Decreased course performance: The reasons for the decrease in the success of the course were stated by the students as follows: The inability to use the question-answer technique effectively (Nazım, Büşra, Melahat, Özlem) and the problems experienced in communication (Gülay, İrfan, Nermin). A student named Büşra summarized the ineffective aspects of the question-answer technique as follows:

“Distance education was not very effective on my success. Because when I couldn't understand the subjects, when I wanted to take a test about the question... I couldn't do any of these during distance learning... If I was at school, I could ask the teacher a question during breaks.”

On the other hand student codenamed Özlem, addressed the issue from a broader perspective as follows:

“For example, we ask a question at school when we cannot understand it. However, I can't ask at that moment because there is an internet disconnection. That's why I understand better at school. We could talk to friends during recess; I was especially asking my friends about subjects that I could not understand.”

In addition, some of the students claimed that they had some problems in communication. The opinions of the student codenamed Nermin on this subject are as follows: *“I could not clearly hear what the teacher was talking about. If there was face-to-face education at school, I could clearly hear what the teacher was saying.”*

Make a recommendations

Inclusiveness: It was stated by the students that there should be an inclusive education in the distance education process. In this context, students made the following recommendations:

- ❖ Supporting students in Turkey to overcome their educational deficiencies (Asuman, Burak),
- ❖ Increasing the duration of the lessons (Büşra, Nevin),
- ❖ Ensuring that the classes continue on the weekend (Altay, Büşra, Melahat),
- ❖ Schools should be opened all over Turkey by following the precautions (Emre, Handan),
- ❖ Ensuring that sports and reading hours are included in the curriculum (İpek, İrfan),
- ❖ Ensuring everyone's participation in classes with different activities (Gökhan, Özlem),
- ❖ Ensuring participation in classes through an application without internet (Kamile, Nazım, Menşure).

Feedback: It was stated by the students that feedback should be used to improve the distance education process. In this context, some of the students think that devices with low system hardware should be developed (Burak, Serdar); some of the students argued that homework should be checked (Asuman, Nermin).

Students' Opinions on the Effect of Distance Education on Academic Achievement

Students' opinions on the effects of distance education on their academic achievement are grouped under two headings. The first of these is the positive effects of distance education on academic achievement; The second is its negative effects. Positive effects are presented in Table 3.

Table 3. The positive effects of distance education on academic achievement according to students

Category	Code	n
Attract attention	Teachers caring for students	2
	Transferring the essence from the details	3
	Lessons are short	2
	Not interrupting lessons with unnecessary conversations	2
	Sharing a screen	2
	To provide additional information	2
Interacting	Everyone to reveal their opinions in the chat section	3
	Dialogue with teachers	4
	Using emoticons	4
Comfort	Connecting to classes comfortably from home	3
	Lessons are fun	2

When Table 3 is examined, it has been determined that students see the concepts of “attracting attention, interacting and comfort” as factors that affect their academic achievement. However, it has also been suggested by students that distance education has negative effects on academic achievement. The analysis outputs obtained for this purpose are presented in Table 4.

Table 4. The negative effects of distance education on academic achievement according to students

Category	Code	n
Technical problems	Can't access the internet	9
	The need for high system requirements in the tools of technology	2
	The EBA system is dismissed from the course for no reason	5
	Not hearing sound from microphone	3
	The presence of noises arising from the connection place	2
	Having a power outage	2
	Inability to use learning-teaching strategies	Failing to take notes
Failing to learn together		4
Not doing homework		2
Lack of attention		3
Health problems		Deterioration of eye health
	Stay still	2

When Table 4 is examined, it has been determined that “technical problems, inability to use learning-teaching strategies, and health problems” are among the factors that negatively affect academic achievement.

4. CONCLUSION, DISCUSSION & RECOMMENDATIONS

It has been determined that students' opinions on distance education are “describing distance education, stating the problems encountered in distance education and making suggestions for distance education to be more effective”. In this context, it was concluded that the students evaluated distance education as an instructional tool used in emergencies. When the suggestions of the students and the problems they encounter are examined, it can be said that the students are heavily influenced by the problems arising from communication. In parallel studies, it has been determined that students experience communicative problems during distance education (Akbaba, Kaymaccı, Birbudak & Kılcan, 2016; Kan & Fidan, 2016; Keskin & Özer Kaya, 2020; Öztaş & Kılıç, 2017; Sümer, 2016). In this context, for an effective and efficient learning process in distance education, it is extremely important for students to use communication with each other, content and interface, especially with their teachers.

The positive effects of distance education on academic achievement were stated by the students as “the attention of the courses in distance education, the interaction during distance education and the comfort of distance education”. In this context, it has been concluded that distance education contributes to interaction. Education is based on communication between teacher and student, and in most cases peer group interaction. It has been stated that the interaction between the teacher and the students has an effect on academic success. In parallel studies, it has been reported that interacting in the distance education process has a positive effect on course performance (Rizwan & Iftikhar, 2019; Santos, Tavares & Batista, 2021).

Negative effects of distance education on academic achievement are stated by students as "technical problems during distance education (such as not being able to access the internet, lack of equipment), ineffective use of learning-teaching strategies during distance education, and distance education causing some health problems". In this context, it has been concluded that students refer to some problems arising from the application for distance education. In similar studies, it has been determined that students experience technical problems during distance education (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Doğan & Koçak, 2020; Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Makedonas et. al., 2021). In short, it can be said that students cannot enter the EBA system due to technical problems and they see this as a disadvantage of distance education. In today's world, technical problems and eye health disorders are seen as a problem in the internet world. It is not considered as the job of education authorities to intervene effectively in these problems. However, the inability to use learning-teaching strategies effectively is an issue that education authorities should consider. In this regard, it has been stated that distance education has negative effects on academic achievement due to the inability to use learning strategies by students (Fidalgo, Thormann, Kulyk & Lencastre, 2020; Kan & Fidan, 2016). The low level of readiness of students for self-learning competencies in distance education may be a reason for this situation. Because in the studies carried out, reaching the achievements of the course in the distance education process; that is, academic achievement depends on the student's infrastructure and effort; in other words, it was concluded that it depends on the level of readiness (Öztaş & Kılıç, 2017; Vasilevska, Rivza & Bogdan, 2017). Contrary to these, in the study conducted by Pınar & Dönel Akgül (2020), it was determined that students use learning strategies effectively (such as being able to ask questions) in the distance education process.

The research is limited to a secondary school and 20, 7th grade students studying in this secondary school. At the same time, data in the research were collected through semi-structured interviews and open-ended questionnaires. In this framework, several evaluations can be made depending on the results and limitations of the research. First of all, distance education can be useful to keep the success of students at a stable level at least during an epidemic like COVID-19. Secondly, students should receive feedback while engaging in instructional processes in distance education. Third,

communication and interaction during distance education can be effective in increasing student success. Finally, it can be said that distance education has different results in terms of attracting attention. In this context, although some of the students experienced a lack of attention, most of the students stated that their attention was drawn during the distance education process. On the other hand, in the studies conducted, most of the students stated that they had a lack of concentration (Kalelioğlu, Atan & Çetin, 2016; Kan & Fidan, 2016; Makedonas et. al., 2021).

Based on the findings of the study, the following are recommended:

- ✓ In order to increase the participation of students in the courses in the distance education process, the problems arising from technical problems should be solved by MoNE.
- ✓ In order for the EBA system to be available to all students, the problems arising from the application infrastructure should be solved by MoNE.
- ✓ Within the scope of school-family cooperation, family education seminars should be organized in order to control the regular attendance of students to distance education courses.
- ✓ In-service training should be given to teachers in order to make learning-teaching strategies suitable for teaching on the digital platform.
- ✓ Feedback mechanism should be used effectively by teachers to control students' learning and homework.
- ✓ Self-regulation skills should be developed in order for secondary school students to benefit from distance education more effectively.
- ✓ Studies similar to this research should be carried out on students studying in primary school, other classes of secondary school and secondary education classes.

5. REFERENCES

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T., & Kılcan, B. (2016). University students' perceptions about teaching Atatürk's principles and Turkish Revolution History with distance education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 285-309.
- Arıkan, R. (2018). A generale review on interview techniques. *Haliç University Journal of Social Sciences*, 1(1), 97-159.
- Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E., & Barbour, M. K. (2018). K-12 online learning journal articles: Trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40(1), 32-53. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553566
- Bahçeci, F., & Efe, B. (2018). Evaluation of high school students' opinions on Educational Informatics Network (EBA) site. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 676-692. DOI: 10.30831/akukeg.387055
- Barbour, M. K. (2013). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Eds.), *Handbook of distance education* (3rd ed.) (pp. 574-593). New York: Routledge.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). A study on effectiveness of distance education as a return of Coronavirus (COVID-19) pandemic process. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Broome, R. E. (2011). *Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation* (Doctoral dissertation). Saybrook University, Oakland, California, United States.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.607>
- Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. (2019). A case study on increasing students' awareness about the Educational Information Network (EBA) platform. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 260-276.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, D., Özdiñç, F., & Ünal, E. (2018). An examination of participation to the Education Information Network (EBA) portal. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(2) , 407-422. DOI: 10.17556/erziefd.402125

- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). A study on distance learning activities in the context of the EBA system. *Journal of Economics and Social Research*, 7(14), 111-124.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A., (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. doi:10.1186/s41239-020-00194-2.
- Gemin, B., & Pape, L. (2017). *Keeping pace with K-12 online learning*. Evergreen Education Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576762.pdf>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Holroyd, C. (2001). Phenomenological research method, design and procedure: A phenomenological investigation of the phenomenon of being-in-community as experienced by two individuals who have participated in a community building workshop. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1(1), 1-10.
- Journell, W., McFadyen, B., Miller, M. S., & Kujawski Brown, K. (2014). K-12 online education: Issues and future research directions. In Yuzer, T., & Kurubacak, G. (Ed.), *Handbook of research on emerging priorities and trends in distance education: Communication, pedagogy, and technology* (pp. 385-400). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-5162-3.ch026>
- Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Experiences of instructors and learners in a virtual classroom environment. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 555-568. DOI: 10.17860/efd.34388
- Kan, A., & Fidan, E. (2016). Student perceptions of distance education on Turkish Language courses. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Karasu, T. (2018). Imam Hatip vocational and Religious Culture and Moral Knowledge course teachers' views on Educational Media Network (EBA). *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(2), 925-943.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D.. (2020). Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the COVID-19 process. *İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 59-67.
- Kuyubaşoğlu, R., & Kılıç, F. (2019). Analyzing secondary school teacher' usage level of Educational Informatics Network (EBA) based on their views. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 32-52.

- Makedonas, C., Chasapis, S., Thodis, G., Diakonou, M. K., Fanidis, C., & Pouloudi, M. (2021, April 13). *Opinions of the students of the model high school "Evangeliki School of Smyrna" about the synchronous distance education during the Spring of 2020.* <https://doi.org/10.35542/osf.io/s75fp>
- MoNE. (2020). *Minister Selçuk announced the measures taken in the field of education against the coronavirus.* Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> 04. 05. 2021.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). The evaluation of university students' opinions of teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- Queen, B., & Lewis, L. (2011). *Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2009-10 (NCES 2012-009)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Pınar, M. A., & Akgül Dönel, G.(2020). The opinions of secondary school students about giving Science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. Doi: 10.26579/jocress.377.
- Rizwan, M., & Iftikhar, I. (2019). Factors affecting student satisfaction in distance learning: A case study. *The Journal of Educational Paradigms*, 1(2), 50-56. DOI: 10.47609/0102012019
- Saklan, H., & Ünal, C. (2018). Technology friendly Science teachers' views of Educational Information Network (EBA). *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 493-526. DOI: 10.17522/balikesirnef.43784
- Santos, R. C., Tavares, W., & Batista, C. V. (2021). Evaluation of distance education: opinion of students of public administration. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 30960-30979. DOI:10.34117/bjdv7n3-698
- Sümer, M. (2016). Investigation of learners' opinions registering virtual classes. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(27/3), 181-200.
- Tanrikulu, F. (2017). Teacher opinions on EBA content's satisfying Turkish Language course learning areas outcomes. *Journal of Mother Tongue Education*, 5(3), 395-416.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>

-
- Ünal Ballıel, B., & Hastürk, G. (2018). The effect of the use of the EBA in Science course on the success of the middle school students about the circulating system. *International Journal of Humanities and Education*, 4(7), 327-342.
- Vasilevska, D., Rivza B., & Bogdan R. (2017). Evaluation of readiness for distance education of students in European universities. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8(1), 35-41.
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2013). *Keeping pace with K-12 online & blended learning: An annual review of policy and practice*. 10 Year Anniversary Issue. Evergreen Education Group.
- Yılmaz, K., & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.

Geniş Özet

EBA sistemi kurulduğundan bu yana birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmaların bazıları sisteme katılım oranı, sistemin içeriği olurken; bazıları da çeşitli branşların sistemden yararlanma oranlarının tespiti şeklinde olmuştur. Yürütülen çalışmaların henüz EBA sisteminin yaygın olarak kullanılmadığı dönemlerde olduğu görülmektedir. Ancak küresel salgın dönemi ile birlikte (COVID-19) EBA sistemi tüm Türkiye’de milyonlarca öğrenciye ulaşan bir uzaktan eğitim sistemine dönüşmüş ve asıl etkisini bu süreçte göstermiştir. Bu bağlamda sınırlı sayıda çalışmada, küresel salgın döneminde, EBA sistemine yönelik öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Ancak bir uzaktan eğitim uygulaması olan EBA’nın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin araştırmalarla ortaya çıkarılmadığı tespit edilmiştir. Bilindiği gibi küresel salgın dönemi boyunca EBA kullanımı konusunda öğrenciler önemli tecrübeler elde etmişlerdir. Öğrencilerin EBA deneyimleri EBA sisteminin ve uzaktan eğitimin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerine ilişkin uzaktan eğitim uygulamalarının daha işlevsel kılınması noktasında araştırma önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, EBA üzerinden yürütülen uzaktan eğitimin etkisine ilişkin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yükledikleri anlamları incelemektir.

Araştırmanın amacına bağlı olarak bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre yapılandırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt sorularını cevaplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket formları alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada kodlama işlemi sonucu elde edilen birimler, belirli alt temalar altında sınıflandırılmıştır; daha sonra alt temalar, ana temalara indirgenmiştir. Ayrıca katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar, bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı (uyuşum) sağlamak amacıyla da sosyal bilgiler alanından 2 uzman, birbirlerinden bağımsız bir şekilde tüm verileri kodlamışlardır. Kodlamalar karşılaştırıldığında, kodlayıcılar arasındaki uyumun %92 olduğu tespit edilmiş ve bu oran yeterli kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin, “uzaktan eğitimi betimlemek, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları belirtmek ve uzaktan eğitimin daha etkili olması için önerilerde bulunmak” şeklinde olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin uzaktan eğitimi acil durumlarda kullanılan öğretimsel bir araç olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri, “uzaktan eğitimdeki derslerin dikkati çekmesi, uzaktan eğitim sırasında etkileşim kurulması ve uzaktan eğitimin konforu sağlaması” şeklinde belirtilmiştir. Bu çerçevede uzaktan eğitimin etkileşim konusunda katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğrenciler tarafından uzaktan eğitimin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri, “uzaktan eğitim sırasında teknik aksaklıklar yaşanması (internete erişememek, donanım yetersizliği gibi), uzaktan eğitim sırasında öğrenme-öğretme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılamaması ve uzaktan eğitimin birtakım sağlık sorunlarına yol açması” şeklinde belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin uzaktan eğitim için uygulamadan kaynaklanan birtakım sorunlara göndermede buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki tüm bulgu ve sonuçlar birlikte değerlendirdiğinde, uzaktan eğitimin etkisine ilişkin öğrencilerin daha çok olumsuz anlamlar yükleme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak şunlar önerilmektedir:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılımlarını arttırmak için MEB tarafından teknik problemlerden kaynaklanan sorunlar çözülmelidir.
- EBA sisteminin tüm öğrencilerin kullanımına sunulması için uygulama alt yapısından kaynaklanan sorunlar MEB tarafından çözülmelidir.
- Okul-aile işbirliği kapsamında, öğrencilerin düzenli bir şekilde uzaktan eğitim derslerine devam etmelerini kontrol etmek amacıyla aile eğitimi seminerleri düzenlenmelidir.
- Öğrenme-öğretme stratejilerinin dijital platformda ders işlemeye uygun hale getirilmesi amacıyla öğretmenlere hizmet-içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenmelerini ve ev ödevlerini kontrol etmek amacıyla geri bildirim mekanizması etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
- Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimden daha etkili bir şekilde yararlanmaları amacıyla özdüzenleme becerileri geliştirilmek için programlar düzenlenmelidir.
- Bu araştırmaya benzer çalışmalar ilkökul, ortaokulun diğer sınıfları ve ortaöğretim sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmelidir.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 20.01.2021 Accepted/Kabul: 23.09.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Çevrimiçi Derslere Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Cihat YAŞAROĞLU², Furkan GELMEZ³

Öz

COVID-19 salgını sürecinde ülkemizde ilk vakanın görülmesiyle birlikte tüm kademedeki okullara ara verilmiş ve hızlı bir biçimde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Ancak bu süre zarfında öğrencilerin derslere katılım durumları hakkında araştırma ihtiyacı doğmaktadır. Bu süreçte öğrenciler ekran başından derslere katılmaya çalışmışlardır. Bu araştırma ilkokul 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin pandemi döneminde derslere uzaktan eğitimle katılımlarını etkileyen başlıca değişkenleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunda öğrencilerin online derslere katılımlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin sorular yer almaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde okumakta olan 215 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Online formlarla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına girilmiş, SPSS programından yararlanılarak betimsel olarak (yüzde ve frekans dağılımlarına bakılarak) analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin derslere katılımlarında gönüllü oldukları, ders esnasında başkalarının odaya girmesinin derse motivasyonlarını olumsuz etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dikkat dağılması, online ders, pandemi, uzaktan eğitim.

Investigation of Primary School Students' Views on Their Attendance to Online Classes during the Pandemic

Abstract

With the first case seen in our country during the COVID-19 pandemic, schools at all levels were interrupted and emergency distance education was started quickly. However, during this period, there is a need for research on

¹ Bu çalışma, 4-6 Kasım 2021'de İzmir'de düzenlenen The 9th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI –EPOK)'sa sunulan sözlü bildirden türetilmiştir.

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, cvasaroglu13@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9574-1789

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bingöl, furkangelmez42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1873-805X

students' participation in classes. In this process, the students tried to attend the lessons from the screens. This research aims to examine the main variables that affect the participation of 3rd and 4th grade primary school students through distance education during the pandemic period. For this purpose, survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. Data were collected through a questionnaire prepared by the researchers. In the questionnaire form, there are questions about the factors that positively or negatively affect students' participation in online courses. The sample group of the study consists of 215 students studying in a city in the Eastern Anatolia Region. Easily accessible sampling was used as the sampling method. The data obtained with the online forms were entered into the computer environment and analyzed descriptively (by looking at the percentage and frequency distributions) using the SPSS program. According to the findings, it was concluded that the students participating in the research volunteered to participate in the lessons, and that the entrance of others during the lesson negatively affected their motivation to the lesson.

Keywords: Distraction, online course, pandemic, distance education.

1. GİRİŞ

Dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, tüm sektörleri etkilediği gibi eğitim faaliyetlerini de etkilemiştir. 2020 Mart ayında Türkiye’de ilk vakanın görülmesi ile beraber sokağa çıkma kısıtlaması başlamış ve tüm sektörlerde kısıtlamalara gidilmiştir. Kısıtlamaya gidilen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Öğrencilerin okullara gidemediği bu süreçte, teknoloji alt yapısı kullanılarak öğrencilerin derslere erişimine olanak sağlayacak tedbirler alınmaya başlanmıştır (MEB, 2020). UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) verilerine 2020 yılında 1.5 milyardan fazla öğrenci, pandemi sürecinden olumsuz etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). Yine aynı verilere göre Türkiye’de okullar toplamda 49 hafta kapalı kalmıştır (UNESCO, 2020b). Okulların tamamen kapalı kaldığı bu zaman dilimi içerisinde eğitim – öğretim, online platformlar aracılığıyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzak kaldığı sürelerin giderek uzaması, öğrencilerde öğrenme kayıplarına ilişkin endişelere yol açmıştır. Bu durum ülkeleri, öğretimin sürdürülmesi ve olası öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi için acil tedbirler almaya mecbur bırakmıştır (TEDMEM, 2020).

Okulların kapalı kalma süreleri ile birlikte çeşitli riskler de baş göstermiştir. Türk Eğitim Derneği’nin (TED) hazırladığı rapora göre COVID-19 salgınının çeşitli alanlarda olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu boyutlara bakıldığında; etkili bir karar modelinin eksikliği ile sonuçlanan yönetim boyutu; internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikleri içeren uzaktan eğitim süreci; öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve engelli öğrencilerin uzaktan öğrenmesinde öğrenme kayıpları bulunmaktadır (TEDMEM, 2020).

Türkiye’de COVID-19 salgın sürecinde eğitime 12 Mart 2020 tarihinden itibaren bir hafta ara verileceği ve 23 Mart 2020’de derslerin uzaktan eğitimle yapılacağı açıklanmıştı. Ardından, uzaktan eğitim kapsamında 23 Mart 2020’de EBA TV yayına başlamış ve EBA platformu düzenlenmiştir. Bir yandan derslerin uzaktan eğitimle sürdürülürken, diğer yandan öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik

destek hizmetleri de devam ettirilmiştir. Bu kapsamda, COVID-19'un olumsuz psikolojik etkilerini azaltmak amacıyla 81 ilde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bilgilendirme Hattı oluşturulmuştur. 21 Eylül 2020 Okulöncesi ve 1. sınıflar için okullar kademeli olarak açılmış, uyum haftası olarak planlanan 21-25 Eylül tarihleri arasında haftada bir gün yüz yüze eğitime geçilmiştir (Gencer, Kesbiç ve Arık, 2021; TEDMEM, 2020). Teknoloji kriz durumunda, eğitimin online olarak sürdürülmesine olanak sağlayacak bir araç şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji, öğrencilerin zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde bilgiye erişimlerini kolaylaştırmakla birlikte, altyapıda ya da kullanıcılardan kaynaklı yetersizliklerden dolayı süreci olumsuz da etkileyebilir. Ancak ister eğitim sürecini kolaylaştırsın isterse de olumsuz etkileri olsun; teknoloji nihayetinde bir araçtır. Bir kriz dönemi olan pandemi sürecinde de eğitimin sürekliliği için önemli bir araç olarak ön plana çıkmıştır.

Kriz durumunda, uzaktan eğitimin verimliliği bazı şartlara bağlıdır. Uzaktan öğrenme sürecinde hangi teknoloji kullanılırsa kullanılsın, dört boyutta hazırbulunuşluğun sağlanması gerekmektedir. UNESCO, bu unsurları; teknolojik araçların varlığı ve kullanım durumu içeren teknolojik hazırbulunuşluk; yeni öğrenme ortamlarına ve iletişim araçlarına uyarlanabilir içeriğin varlığını içeren içerik hazırbulunuşluğu; öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuğun bakımından sorumlu kişilerin uzaktan öğrenmeye geçiş için hazırlıklı ve yeterli olmasını kapsayan pedagojik hazırbulunuşluk ile izleme ve değerlendirme sistemlerinin yeni yaklaşımların etkililiğini değerlendirebilecek uyumluluğa ve deneyime sahip olması anlamına gelen izleme ve değerlendirme hazırbulunuşluğu olarak sıralamaktadır (TEDMEM, 2020; UNESCO, 2020c).

Kriz durumunda özellikle ülkemizde hızlı bir biçimde tedbirler alınarak derslerin uzaktan eğitimle devam etmesi sağlandı. Çevrimiçi eğitim, farklı şekillerde icra edilebilmektedir. Tamamen çevrimiçi eğitimde öğrencilerin kayıttan mezuniyete kadar tüm adımları ve öğrenme etkinlikleri çevrimiçi olarak gerçekleştirilir. Bu tür uzaktan eğitim modellerinde okula uğrama ya da yüz yüze eğitim zorunluluğu yoktur. Karma eğitim türünde öğrenme verimliliğini optimize etmek için hem online hem de yüz yüze yöntemin avantajlarından yararlanan bir kombinasyonu içerir. Bu türde aynı oranları farklılaşacak şekilde dersler sınıf içi ve online olacak şekilde yürütülür. Bireysel çevrimiçi kurslar; belirli bir konuda uzmanlaşmak veya belirli bir beceri kazanmak için kişinin kendi hızında programları ve içerikleri internet aracılığıyla aldığı türü belirtmektedir. Kitlese çevrimiçi açık kurslar (MOOC) ise kişiye internet üzerinden sınırsız katılım ve açık alan sunan çevrimiçi kurslara erişimi kapsamaktadır (Xie, Siau ve Nah, 2020).

Çeşitli araştırmalardan çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki farkları, çevrimiçi eğitimin avantaj ve dezavantajlarını belirten Xie ve arkadaşları online eğitimin geleneksel eğitime göre faydaları ile beraber, bazı dezavantajları da olduğunu belirtmektedirler. Bu dezavantajları ağ bağlantısında sorunlar ve teknolojik sınırlamalar; aidiyet ve bağlılık duygusu eksikliği, dikkat dağıtıcıların varlığı ile katılım eksikliği (Xie vd., 2020) şeklinde sıralanabilir.

Literatürde pandemi döneminde öğretmen adayları, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticilerin görüşlerini belirlemeye çalışan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma bulguları, aynı zamanda pandemi döneminde eğitim süreci ile ilgili kuramsal bilgilere ışık tutmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde eğitimle ilgili görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada; öğretmen adaylarının çalışma düzenlerinin değiştiği, ilgi ve derslere yönelik tutumlarında değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genellikle teorik dersler açısından bu süreci olumlu değerlendirdiği, uygulamalı dersler açısından ise olumsuz değerlendirdiği görülmektedir (Yıldız, 2020). Yine öğretmen adayları ile yapılan diğer bir çalışmada da uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimin avantajları ekonomiklik, tekrar ve zaman ve mekân esnekliği iken dezavantajları ise öğrenmenin kalıcı olmaması, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlar, disiplin sorunları, internet sıkıntısı, sistem sorunları ve etkileşim eksikliği” şeklinde tespit edilmiştir (Er Türküresin, 2020). Öğretmen adayları ile yapılan başka bir araştırmada ise her zaman ve her yerde derslere ulaşılabilmesi uzaktan eğitimin en iyi yönleri olarak ifade edilmiştir. Samimi ortam olmaması ile internet ve bağlantı sorunları da en fazla tekrarlanan sorunlar olarak ifade edilmiştir (Özer ve Turan, 2021).

Eğitimde paydaşlarla yapılan nitel bir araştırmada uzaktan eğitimle ilgili avantaj ve dezavantajlı durumlar incelenmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Çalışma sonucunda paydaşların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri arasında uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirilmesi şeklinde iken dezavantajları arasında motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, altyapı yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma olarak listelenmiştir. Paydaşlarla yapılan diğer bir çalışmada da (Taş, 2021) uzaktan eğitim sürecinin yaparak-yaşayarak öğrenme olanağını ortadan kaldırması, öğretmen-öğrenci-veli iletişimini, etkileşimini ve işbirliğini en aza indirmesi, öğrencilerin sosyalleşmelerine sekte vurmaması, teknoloji bağımlılığı riskini artırması, derse erişim sorunlarının yaşanması önemli eksiklikler olarak ifade edilmiştir.

Öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmada öğrenci kaynaklı sorunların motivasyon, okuma isteksizliği, dikkat dağınıklığı, TV izleme süresi, okul-arkadaş özlemi, sıkılma ve kaygı olduğu saptanmıştır (Karalı, Aydemir, Coşanay ve Şen, 2021). Okul öncesi öğrencileri ile yapılan deneysel bir çalışmada ise araştırmada çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin çocuklarla iletişime ve etkileşime önem verdikleri, çocukların duygularını destekleyici davrandıkları, çocukların ise duygularını ifade edebilmede sorun yaşamadıkları ve bu süreçten ve etkinliklerden çocukların keyif aldıkları belirlenmiştir (Aral, Fındık, Öz, Karataş, Güneş ve Kadan, 2021).

İlkokuldaki dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmanın bulgularına göre; internet erişimi ve erişimi sağlayacak teknolojik donanımdaki yetersizlik, derslere düzenli katılımıda görülen aksaklıklar, velilerin sürece

yeterince dahil olamayışları, teknik aksaklıklar, EBA sisteminde yaşanan aksaklıklar, fırsat eşitsizliği, internete güvenli erişimdeki görülen aksaklıklar, derslerde yaşanan motivasyon kayıpları, uzaktan eğitim süreciyle ilgili hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili verilecek kurs, seminer vb. hizmetiçi eğitim yetersizlikleri öğretmenlerin yaşadığı belli başlı sorunlardandır (Demir, Doğan ve Yavaş, 2021).

Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada da pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili uzaktan eğitim faaliyetleri memnun edici, elverişsiz ve sınırlı olmak üzere üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaşmışlardır. EBA platformunun alt yapısı, sürece hazırlık, sürecin planlaması, eğitimde kullanılan içerikler ve faaliyetlerin uygulanması ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır (Demir ve Özdaş, 2020). Öğretmen görüşlerinin alındığı diğer bir çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitime yeterli düzeyde katılım sağladığı, eğitime katılmayan öğrenciler ile Whatsapp üzerinden ödevlendirme ve telefonla bireysel görüşmeler yapıldığı, öğrencilerin uzaktan eğitime katılmama sebebi olarak internet ve bağlantı sorunu yaşadıkları, öğrencilerinin genelinin uzaktan eğitim esnasında istekli oldukları, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının yetersiz seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Sarışık, Uslu, Sarışık ve Uslu, 2021).

Yukarıda da belirtildiği üzere uzaktan eğitimi olumlu ve olumsuz etkileyen pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörleri belirleyecek şekilde öğretmen, veli görüşleri çalışılmışken öğrenci görüşlerinin yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Ancak ilkokul öğrencilerinin derslere katılımlarına ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Acil uzaktan eğitim ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışması yönünden bu araştırmanın, literatüre özgün katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, pandemi döneminde derslerin tamamen online olarak yürütüldüğü zaman diliminde, öğrencilerin derse katılımlarını, derse karşı motivasyonlarını saptayan veya derste dikkatlerini dağıtan çeşitli faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki alt problem cümleleri şu şekildedir:

- Öğrenciler, derse katılım durumları ve buna ilişkin duygularını nasıl ifade etmektedirler?
- Öğrencilerin canlı derslere katılım nedenleri nelerdir?
- Öğrencilerin derse katılımında motivasyonlarını sağlayan unsurlar nelerdir?
- Öğrencilerin canlı derslerde dikkatlerini dağıtan unsurlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, hazırlanması ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin pandemi döneminde online derslere katılım durumlarını etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinden yapılan tarama araştırmalarıdır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, her türden birey hakkında bilgi toplamak için önemli bir teknik haline gelmiştir (Stockemer, 2019). İnsanlar ve tercihleri, düşünceleri ve davranışları hakkında kesitsel verilerin sistematik bir şekilde toplandığı tarama modeli araştırmalarda, çoğunlukla standartlaştırılmış anketler veya görüşmeler kullanılmaktadır (Bhattacharjee, 2012; Bryman, 2012; Karasar, 2012; Stockemer, 2019). Bu çalışmada da ilkökul öğrencilerin online derslere katılımlarına ilişkin görüşleri anket yoluyla elde edildiğinden, çalışma için tarama modeli uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan 215 ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Bu örnekleme türü yakın, tamamen mevcut olan, kolayca ulaşılabilen veya uygun olan kişilerin örnekleme dahil edildiği bir tekniktir (Bailey, 1994; Baltacı, 2018; Bhattacharjee, 2012; Howitt, 2016). Okulların kapalı olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitime devam ettiği pandemi sürecinde öğrencilerin velilerine online formlar ulaştırılmıştır. Bu şekilde kolaylıkla ulaşılabilen ve veri toplama aracını dolduran öğrencilerin cevapları analize dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı; araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Veri toplama aracında öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, hangi araçlarla derse girdikleri, ders takip düzeyleri, derslerde motivasyonlarını arttıran ve azaltan unsurlara ilişkin kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Soruların oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinden görüş alınmış, öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden sorular üretilmiştir. Elde edilen sorular küçük bir öğrenci grubuna sorulmuş ve seviyelerine uygunluğu, kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre şekillendirilen ölçme aracı, iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından da incelenmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra, araştırmacılar tarafından ankete son hali verilmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırma, 2020 yılı sonbaharında, Doğu Anadolu'da bir ilde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu için etik kurul izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, anket online forma dönüştürülmüştür. Online formlar, öğretmen gruplarına; velileri ile paylaşımları için gönderilmiştir. Öğretmenlerin veli gruplarında anketleri paylaşırken, çalışmaya katılmaya onay vermeleri halinde öğrencilerine doldurtmaları istenmiştir. Böylece veri toplama süreci başlamıştır. Bu şekilde verilerin toplanması iki ay sürmüştür.

Öğrenciler tarafından doldurulan online formların cevapları kullanılan online anket platformunun veri tabanından indirilmiştir. Toplamda 215 öğrenci formları doldurmuştur. Yapılan ön incelemede anketlerin eksiksiz ya da değerlendirmeyi etkilemeyecek şekilde tam doldurulduğu görülmüş ve tüm anketlerin verilerinin analiz edilmesi kararlaştırılmıştır. Veriler istatistik paket programına aktararak analize başlanmıştır. Araştırma verileri, yüzde ve frekans dağılımlarına bakılarak betimsel analiz edilmiştir. Tanımlayıcı ya da betimsel analiz, ilgili yapıları veya bu yapılar arasındaki ilişkileri istatistiksel olarak tanımlamayı, bir araya getirmeyi ve sunmayı ifade eder (Bhattacharjee, 2012).

3. BULGULAR

Araştırma verileri, öğrencilere ait kişisel bilgiler ile araştırma problem cümlelerine verilen cevapları gösterecek şekilde analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular tablo halinde sunulmuş ve başlıca bulgular betimlenmiştir. Öncelikle öğrencilere ait kişisel bilgiler analiz edilmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı

	n	%
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
3. Sınıf	111	51.6
4. Sınıf	104	48.4
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	116	54
Erkek	99	46
<i>Canlı Ders İçin Kullanılan Araç*</i>		
Telefon	166	61.4
Tablet	74	11.1
Bilgisayar	74	27.5
Toplam	215/314*	100

*Bu soruya çoklu cevap verilmiştir.

Çalışmaya 215 öğrenci katılmıştır. Demografik bilgileri incelendiğinde öğrencilerin %54'ü erkek ve %46'sı kız; sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise öğrencilerin %51.6'sı 3. sınıf, %48.4'ü 4. sınıf öğrencisidir. Uzaktan eğitime erişilen araçlar sorusu sorulduğunda öğrencilerin %61.4'ü telefon, %27.5'i bilgisayar, %11.1' tablet ile uzaktan eğitimde canlı derslere katıldığı cevabını vermiştir. Çalışmanın ilk problem cümlesi “Öğrenciler, derse katılma durumuna ilişkin duygularını nasıl ifade etmektedirler?” şeklindeydi. Bu problem cümlesine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Derse Katılım Durumları ve Buna İlişkin Duygularına Göre Cevapların Dağılımı

	n	%
Tüm derslere katılmaya çalışanlar	159	74
Derslere her zaman katılmayanlar	56	26
Derse katılmadığında üzülenler	180	83.7
Derse katılmadığında biraz üzülenler	25	11.7
Derse katılmadığında üzülmeyenler	10	4.6
Toplam	215	100

Anket soruları arasında öğrencilerin derse katılıp katılmama durumunu, derse katılmadıkları zamanki duygu durumlarını belirlemeye çalışan sorular yer almaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimde derslere katılma durumu incelendiğinde; öğrencilerin %74'ü tüm derslere katılmaya çalıştıklarını, %26'sı derslere katılmadığı/katılmadığı cevabını vermişlerdir. Derslere katılmadıkları zaman kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik cevaplar analiz edildiğinde ise öğrencilerin %83.7'si derse katılmadığı zaman üzüldüğünü, %4.7'si üzülmeyişini, %11.6'sı ise biraz üzüldüğünü belirtmişlerdir.

Diğer bir alt problem cümlesi olarak öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkileyen faktörler sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Derse Neden Katıldıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

Derse Katılma Nedeni	n	%
Kendi isteği	174	45.5
Arkadaşlarıyla görüşme	74	19.4
Anne – baba yönlendirmesi	66	17.3
Not korkusu	40	10.5
Devamsızlık korkusu	28	7.3
Toplam	382	100

*Bu soruya çoklu cevap verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakınının (% 45.5) canlı derslere kendi isteği ile katılmakta oldukları görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile

görüşmek için derse katılma gerekçesi % 19.4, anne – baba yönlendirmesi sonucu derse katılma gerekçesi %17.3 iken not korkusu % 10.5 ve devamsızlık korkusu ise % 7.3 ile derslere girmeyi etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmanın diğer bir problem cümlesi de öğrencilerin derse katılma motivasyonlarını olumlu etkileyen unsurların neler olduğu ile ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Derse Katılımında Motivasyonlarını Sağlayan Unsurların Dağılımı

	Evet		Biraz		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Canlı ders esnasında soru sorabilme	179	83.3	25	11.6	11	5.1	215	100
Ders süresinin uygunluğu	164	82	25	12.5	11	5.5	200	100
Öğretmenlerin seviyeye uygun ders anlatmaları	193	92.1	14	6.5	3	1.4	210	100
Kameraların kapalı olması	120	55.8	18	8.4	77	35.8	215	100

Tablo 4 incelendiğinde, canlı ders esnasında öğretmene soru sorabilmenin derse katılıma yönelik motivasyonlarını arttırdığını belirten öğrencilerin oranı bir hayli yüksektir (% 83.3). Soru sorabilmenin motivasyonlarını biraz arttırdığını belirten öğrencilerin oranı % 11.6 iken bu durumun motivasyona etkisi olmadığını belirten öğrenci oranı ise % 5.1’dir. Diğer yandan ders sürelerinin uygun olduğunu belirten öğrenci oranı % 82, öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun ders anlatımlarının motivasyonlarını olumlu etkilediğini söyleyen öğrenci oranı % 92.1’dir. Son olarak öğrencilerin kameralarının kapalı olmasından dolayı motivasyonlarının arttığını söyleyenlerin oranı % 55.8, derse katılım isteklerini olumsuz etkilediğini söyleyenlerin oranı ise % 35.8 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ders esnasında dikkatlerini dağıtan unsurlara ilişkin görüşleri Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Derste Dikkatlerini Dağıtan Unsurların Dağılımı

	Evet		Biraz		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Odadaki eşyalar	85	39.5	29	13.5	101	47		
Diğer öğrencilerin derse girmesi	37	17.2	21	9.8	157	73	215	100
Aile üyelerinin varlığı	68	31.6	25	11.6	122	56.7		

Tablo 6. Öğrencilerin Derste Dikkatlerini En Çok Dağıtan Unsurların Dağılımı

	n	%
Oyun oynama	84	18.2
Yemek yeme	147	31.8
Başkalarının odaya girmesi	165	35.7
Oda içerisinde dolaşmak	66	14.3
Toplam	462	100

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakınının (% 47) odadaki eşyaların dikkatini dağıtmadığını, % 39.5'nin ise dikkatlerini dağıttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 73) diğer öğrencilerin derse girmelerinin dikkatlerini dağıtmadığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin % 56.7'si aile üyelerinin ders ortamında varlığının dikkatlerini dağıtmadığını belirtirken yaklaşık her üç öğrenciden biri de dikkatlerinin dağıldığını belirtmişlerdir. Ders esnasında en çok dikkat dağıtan unsurlara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise başkalarının odaya girmesinden rahatsız olduğunu belirten öğrenci görüşlerinin oranı % 35.7 olarak bulunmuştur. Ders esnasında en çok dikkat dağıtan unsurların ise sırasıyla yemek yeme (% 31.8), oyun oynama (% 18.2) ve oda içerisinde dolaşmak (% 14.3) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Koronavirüs (Covid-19) salgınıyla beraber tüm eğitim kurumları kapatılmış, eğitimin devamlılığını sağlamak üzere uzaktan eğitim uygulamaları devreye sokulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler birçok davranış ve düşünceden etkilenmektedir. Çalışma kapsamında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevrimiçi eğitim sürecinde derse katılımlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Çalışmaya katılanların 111'i 3. sınıf ve 104'ü de 4. sınıf öğrencisidir. Cinsiyete göre kız öğrenci % 54, erkek oranı ise % 46'dır. Çoklu verilen cevaplara göre öğrencilerin çoğunluğu derslere cep telefonu ile girmektedirler. Tablet ile derslere katılma oranı ise en düşük oranda bulunmuştur.

Derse katılım durumları incelendiğinde öğrencilerin tüm derslere girmeye gayret göstermektedirler. Ayrıca derse katılmadıkları zaman üzüldüklerini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada derslerin online olmasının öğrencilerin derse katılımları üzerinde etkisinin az olduğu görülmektedir (% 62) (Alawamleh, Al-Twait ve Al-Saht, 2020). Öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada da öğrencilerin derslere yeterli düzeyde katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı araştırma bulgularına göre derse katılan öğrencilerin istekli olma durumu ile isteksiz olma durumunun oran olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir (Sarışık vd., 2021). Paydaşlarla yapılan bir çalışmada da öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin derslere katılım durumuna etkisi bağlamında çevrimiçi eğitimin “derse yönelik istekliliği azalttı” ifade edilmiştir (Taş, 2021). Ancak öğrencilerin online eğitimle öğretmen ve öğrenci arkadaşları ile etkileşimlerinde değişiklik olmadığını belirten çalışma bulgusu da bulunmaktadır (Maqableh ve Alia, 2021). Haliyle yapılan çalışmalara bağlı olarak öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin duygu durumlarını doğrudan karşılaştırılabileceği araştırma bulgularına rastlanılmamıştır.

Araştırmaya göre öğrenciler kendi istekleri ile derse katılmaya gayret göstermektedirler. Diğer yandan arkadaşları ve öğretmeni ile görüşmenin de derse katılımı önemli bir nedendir. Bu bulgudan hareketle öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleri ile görüşemediği için canlı dersleri sosyalleşme aracı

olarak kullanılmaktadır. Zira pandemiden önce yapılan bir çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğretmenden memnuniyetini etkileyen faktörler öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim ile diğer akranlarla etkileşim olarak ifade edilmektedir (Robert, Irani, Telg, ve Lundy, 2005). Öğrencilerin bu sebeple derslere istekli olarak girmesinin derse karşı ilgiyi de olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Yapılan bir araştırmada hem öğretmen hem veli hem de öğrenci görüşlerinde, çevrimiçi eğitimde sosyalleşmenin azaldığı görüşleri ifade edilmiştir (Taş, 2021). Yurtbakan ve Akyıldız (2020) öğrenci velilerinin görüşlerine göre uzaktan eğitimin de çocukların öğretmenle etkileşim kurma ve motivasyonu arttırdığını belirtirken aynı araştırmada sınıf öğretmenleri de uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonunu arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ise online derslerin motivasyona ve sınıf içi iletişime olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Özer ve Turan, 2021).

Bu araştırmaya göre anne – baba yönlendirmesi ile derse giren öğrenci oranı oldukça az bulunmuştur. Not ve devamsızlık korkusunun da aynı anne-baba yönlendirmesinde olduğu gibi derse karşı ilgiyi düşürücü bir etken olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla öğrencilerin derslere katılma nedenlerinin, aynı zamanda ilgiyi arttıran unsurlar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin seviyeye uygun ders anlatmaları, canlı ders esnasında soru sorabilme ve ders süresinin uygunluğu, derse karşı motivasyonu önemli düzeyde arttırmaktadır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin canlı ders esnasında bilmediği ya da anlayamadığı soruları sorup cevaplarının öğrenebilmeleri, canlı derslerin süreleri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik seviyesine uygun ders işlemeleri öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar sonucunda motivasyonlarının önemli derecede artmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ancak kameraların kapalı olmasının motivasyonu orta düzeyde arttırdığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin canlı ders esnasında kameralarının açık olmaması öğrencinin daha rahat hareket etmesini ve bunun sonucunda derse olan motivasyonu orta düzeyde olumlu desteklediği söylenebilir. Ders süresinin uygunluğu ile ilgili olarak öğrenciler çevrimiçi derslerde ders süresinin ve arkadaşları ile etkileşimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Benzer şekilde diğer bir çalışmada da online eğitimin dezavantajları arasında öğrencilerin motivasyon eksikliği ile okul arkadaşı özlemi olarak ifade etmişlerdir (Karalı vd., 2021). Paydaş görüşlerinin incelendiği çalışmada da yine uzaktan eğitimin motivasyon eksikliğine neden olduğu ifade edilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Odadaki eşyalar ve aile üyelerinin aynı ortamda olmaları, öğrencilerin dikkatlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak diğer öğrencilerin derse girmelerinin derste dikkati önemli düzeyde dağıtmadığı görülmektedir. Ayrıca ders esnasında başkalarının derse girmesi ve yemek yeme, diğer maddelere göre nispeten yüksek bir oranda dikkat dağıtıcı unsurlardır. Oyun oynama ve oda içerisinde dolaşmak da diğer maddelere göre düşük oranda dikkat dağıtıcı unsurlardır.

16-27 yaş arası öğrencilerle yapılan bir araştırmada öğrencilerin online derslere katılımlarında dikkatlerinin kolaylıkla dağıldığını söyleyenlerin oranı % 61.6 olarak bulunmuştur. Yine aynı araştırmada öğrencilerin % 68.4'ü, online dersleri anlamada ve takip etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir (Nambiar, 2020). Bir araştırmada veliler online eğitimde oda sorununu belirtmişlerdir (Karalı vd., 2021). Diğer bir araştırmada ise öğrencilerin derslere katılımında ev ortamının dikkat dağıtıcı olduğunu ifade edenlerin oranı çok düşük çıkmıştır (% 12.7). Bunun nedenleri arasında evdeki rahatsızlıkların olduğu ifade edilmektedir. Evde sınırlı alan nedeniyle, birçok öğrenci öğretmenler ve akranlarıyla etkileşim kurmak için ayrı bir oda bulamıyor. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılmalarını da engellemektedir (Faize ve Nawaz, 2020).

Araştırmamızın bulgularına göre ders esnasında öğrencilerin en fazla dikkatini dağıtan iki unsur yemek yeme ile başkalarının odaya girmesidir. Öğrencilerin canlı ders esnasında yemek yeme, derse olan dikkatin dağılmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin ders esnasında odasında veya telefon, tablet veya bilgisayarda oyun oynamaları da yine derse karşı motivasyonu düşürücü, dikkat dağıtıcı olduğu ve öğrencinin ekran karşısında sıkıldığı anlamına gelebilmektedir. Bu durumlar öğrencilerin ders esnasında ekran karşısında oturmalarında sıkılmasına, dikkatinin dağılmasına ve derse olan motivasyonlarını kaybetmesine sebep olmakta ve bu durum dersin verimli geçmesini engellemektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Hussein, Daoud, Alrabaiah ve Badawi, 2020) dikkatin dağılması, online eğitimin en çok tekrarlanan problemi olarak ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada dikkatinin kolaylıkla dağıldığını belirtenlerin oranı, % 77 olarak bulunmuştur (Maqableh ve Alia, 2021). Yetişkinlerle yapılan diğer bir çalışmada da (Hasan ve Khan, 2020) Covid-19 sürecinde online eğitimde etkileşim eksikliği, dikkat dağınıklığı ve tek taraflı öğrenme dezavantajları olarak belirtilmiştir.

5. KAYNAKÇA

- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., ve Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 11(2).
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1105-1124.
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research*. Simon and Schuster.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Textbooks Collection.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th Edition). Oxford University Press Inc.
- Demir, E., Doğan, M. ve Yavaş, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokullarda eğitim öğretim gören dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişim ve akademik başarı durumları: Karaman ilinde sınıf öğretmenlerine yönelik bir araştırma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(47): 1575-1592.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Faize, F. A., ve Nawaz, M. (2020). Evaluation and improvement of students' satisfaction in online learning during COVID-19. *Open Praxis*, 12(4), 495-507.
- Gencer, E. G., Kesbiç, K. ve Arık, B. M. (2021). *COVID-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. TÜSİAD Raporu.
- Hasan, N. ve Khan, N. H. (2020). Online teaching - learning during COVID-19 pandemic: students’ perspective. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(4), 202-213.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3th Edition). Pearson.
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., ve Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students’ attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and youth services review*, 119, 105699.
- Karalı, Y., Aydemir, H., Coşanay, G. ve Şen, M. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin veli ve öğrenci görüşleri. *SBedergi*, 4(7), 70-84.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maqableh, M., ve Alia, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students’ satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 128, 106160.

- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
- MEB (2020). *Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı.* <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> Adresinden erişilmiştir.
- Roberts, T. G., Irani, R. A., Telg, R. W., ve Lundy, L. K. (2005). The development of an instrument to evaluate distance education courses using student attitudes. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 51-64.
- Sarışık, S. , Uslu, E. , Sarışık, S. ve Uslu, Ş. (2021). Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 491-506.
- Stockemer, D. (2019). A Short introduction to survey research. In Stockemer, D (Ed) *Quantitative methods for the social sciences* (pp 23-35). Springer, Cham.
- Taş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23),23-49.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). *COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.
- Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). *Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. Turkish Studies - Education, 16(2), 1049-1068.
- UNESCO (2020a). *#LearningNeverStops. Global Education Coalition for COVID-19 Response* (unesco.org) adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2020b). *#schoolclosures. Education: From disruption to recovery* (unesco.org) adresinden alınmıştır.
- UNESCO. (2020c). *COVID-19 Education Response Webinar: Distance learning strategies: What do we know about effectiveness? Synthesis report.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- Xie, X., Siau, K., ve Nah, F. F. H. (2020). COVID-19 pandemic—online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187.
- Yıldız, V. A. (2020). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. In *Conference Proceeding Book* (p. 19). Near East University.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Extended Abstract

With the coronavirus (Covid-19) epidemic, all educational institutions were closed, and distance education applications were introduced to ensure the continuity of education. Today, when internet technology has become an indispensable part of life, many applications that were previously impossible have been made possible. The use of technological developments in many areas has become a necessity, and the use in the field of education has also been affected by this situation. The concept of Distance Education has been spreading and developing, especially since the 2000s, as a result of changes in information technologies and information infrastructure.

At the beginning of the pandemic period, students had to attend classes online. However, it is not known whether the students are willing to attend the classes. This research aims to reveal the opinions of students about their participation in distance education and their motivation for the lessons, attending the online courses.

In this study, the answer to the following question was sought: "What are the factors affecting students' participation in online courses?" The study was designed in descriptive survey model. General survey models are survey studies conducted over the entire universe or a sample to be taken from it, in order to make a general judgment about the universe consisting of many elements. Single or correlational researches can be made with general survey models. The sample of the study consists of 215 primary school 3rd and 4th grade students reached by the convenience sampling method. Easily accessible or convenient sampling is based entirely on items that are available, quick and easy to reach.

For the purpose of the research, a questionnaire was prepared by the researchers, which included questions to examine the motivation levels of the students in their participation in the lesson and personal information about the students. The questionnaire form prepared by the researchers was converted into an online form and sent to the students via the phones of their parents or by the teachers and they were asked to be filled. The data obtained at the end of the data collection process, which lasted about two months, were analysed descriptively (by looking at the percentage and frequency distributions).

215 students participated in the study. When their demographic information was examined, 54% of the students were male (116) and 46% were female (99). When analyzed by grade level, 51.6% of the students are 3rd grade students and 48.4% are 4th grade. When the status of attending classes in distance education is examined; 74% of the students answered that they attended all the courses (159), while 26% (56) did not attend. When the information about the emotional state of the students regarding participation in the lesson was examined, 83.7% of them stated that they were upset when they did not attend the lesson (180), 4.7% of them were not upset (10), and 11.6% of them were slightly upset. When asked about the means of accessing distance education, 61.4% of the students answered that they attended live lessons in distance education using a phone (166), 27.5% using a computer (74), 11.1% using a tablet (30).

Another finding is that nearly half of the students attended the live classes voluntarily. It is seen that very few of them attend with the anxiety of absenteeism. On the other hand, they stated that factors such as the ability of students to ask their teachers questions, the duration of the lessons, and the fact that the cameras are turned off affect the motivation of the students in participating in online lessons in a positive way. Also, according to the answers given by the students, it has been found that the objects in the place where the students enter the lesson; entering or leaving another student to the lesson; the behaviors of family members do not negatively affect students' motivation towards the lesson.



ArticleInfo/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 06.02.2022 Accepted/Kabul: 04.07.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

PISA Çerçevesinde Seçmeli Çevre Eğitimi Dersine İlişkin Bağlam Temelli Değerlendirmeye Yönelik Soru Örnekleri

Osman AKÖZ¹, Huriye DENİŞ ÇELİKER², Hasan GENÇ³

Öz

Bağlam temelli öğrenme öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları ve kazandıkları deneyimleri akademik ortamlara da aktarabilmeleri için kullanılması önerilen bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Bağlam temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması ile gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinin bu yaklaşıma yönelik olarak kurgulanan sorularla yapılması belirtilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda kullanılan soruların bağlam temelli sorular ile örtüştüğü düşünülmektedir. Öğretmenlerimizin bağlam temelli sorularla öğrencilerin akademik başarılarını ölçmesinin PISA' da Türkiye'yi daha üst sıralara çıkarabileceği ön görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bağlam temelli soru kurgulamasında yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bağlam temelli soru yazması için kullanabilecekleri örnek bağlamların ve soruların yer aldığı kaynaklar sınırlıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin 7. Sınıf seçmeli çevre eğitimi dersi 3. Ünite kazanımlarına ilişkin örnek bağlamlara ve sorulara yer verilerek bağlam temelli değerlendirme için kullanılacak örnek kaynak çeşitliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Öğrenme, Bağlam Temelli Değerlendirme, PISA, Çevre Eğitimi

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bağsaray Ortaokulu, Burdur, Türkiye, osman.akoz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0693-5275

² Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye, huriyedenis@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8059-6067

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Burdur, Türkiye, hagetr@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-9497-6905

Question Examples for Context-Based Evaluation of Elective Environmental Education Course within the Framework of PISA

Abstract

Context-based learning is considered as a learning approach that is recommended to be used so that students can transfer the problems they encounter in daily life and the experiences they have gained to academic environments. It is stated that the evaluation of the academic achievement of the students in the learning and teaching processes carried out by the creation of context-based learning environments should be done with the questions designed for this approach. It is thought that the questions used in the Program for International Student Assessment (PISA) overlap with the context-based questions. It is predicted that our teachers' measuring the academic achievement of students with context-based questions can raise Turkey higher in PISA. In the studies conducted in this context, it has been concluded that teachers are not sufficient in constructing context-based questions. The resources for sample contexts and questions that teachers can use to write context-based questions are limited. In this study, it is aimed to increase the diversity of sample resources that can be used for context-based assessment by giving place to sample contexts and questions regarding the achievements of teachers in the 7th grade elective environmental education course, Unit 3.

Keywords: Context-Based Learning, Context-Based Evaluation, PISA, Environmental Education

1. GİRİŞ

Günlük yaşamımızda sıkça karşımıza çıkan olaylar aslında fen bilimlerinin günlük yaşamımızdaki bir yansıması olarak düşünülebilir. Öğrenme öğretme ortamlarında öğrencilerin aktif olması ve karşılaştığı akademik kavramları günlük hayatıyla ilişkilendirebilmesi sonucunda akademik başarısının yükselebileceği ifade edilmektedir (Laili, 2016). Bağlam temelli öğrenme, öğrencilere öğrenme öğretme süreçlerinde verilen konuların içeriği ile günlük yaşamlarındaki bağlamları doğrudan ilişkilendirilmesini ve bu ilişkilendirme sonucunda öğrencilerin kişisel bağlamlarını genişleterek taze bağlamlar oluşturmasını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Ayvaci, Nas ve Dilber, 2016; Çoşkun, Işıksal ve Rowland, 2020; Davtyan, 2014; Johnson, 2002; Toheri, Wınarso ve Haqq, 2020; Yudha, Sufianto, Damara, Taqwan ve Haji, 2019). Bu yönleriyle bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun tasarlanmış öğrenme öğretme süreçleri sonucunda öğrencinin elde edeceği deneyimler ve geleneksel öğrenme stratejileri ile elde edeceği deneyimler arasında farklılık görüleceği düşünülmektedir (Lotulung, Nurdin ve Hetty, 2018). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, genel olarak öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmesini geliştirmek için makul ve arzu edilen bir strateji olarak kabul edilir (Klassen, 2006). Yapılan çalışmalarda bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun tasarlanan öğrenme ortamlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Dewi, Magfiroh, Nurghalisa ve Dwijayanti, 2019; Kwan ve Wong, 2014; Tari ve Rosana, 2019).

Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan yaklaşımlara göre ölçmelerin geçerliği açısından ölçme araçlarının amaca uygunluğu, anlamlılığı ve doğruluğu önemlidir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2011). Bağlam temelli değerlendirme kapsamında hazırlanan sorulara cevap veren öğrencilerin cevaplarının geleneksel cevaplardan uzak cevaplar olduğu belirtilmektedir (Mardianto ve Wijaya, 2016). Bu bağlamda bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış ortamlarda ölçme ve değerlendirme süreçleri de bağlam temelli soruları içermelidir (Kabuklu ve Kurnaz, 2019). Bağlam temelli sorular, öğrencilerin kavramları analiz etmelerini ve değerlendirmelerini gerektiren günlük yaşamdan uzak nitelikte değil, öğrencilerin önceki bilgilerini gerçeklere dayalı olarak hatırlamalarını sağlayan günlük yaşamın içinde olabilecek nitelikte olmalıdır (Samo, Darhim ve Kartasasmita, 2017). Bu nedenle kurgulanan sorularda öğrencilerin deneyimlerini hatırlamasına yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarının kullanılması önem arz etmektedir (Cumming ve Maxwell, 1999; Davis, 2017).

Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları çeşitlendirmelerini ve günlük yaşamlarında edindikleri deneyimlerini kullanmalarını sağlaması nedeniyle bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun kurgulanmış soruların kullanılması önerilmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Bu kapsamda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) düzenlenmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından her üç yılda bir dünya ekonomisinin yaklaşık %90'ını oluşturan ülkelerde yer alan 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir araştırmadır (Bybee, McCrae ve Laurie, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). PISA'ya katılım sağlayan tüm ülkeler öğrencilerinin bilgi ve beceri seviyelerini birbirleriyle karşılaştırma imkânı bularak eğitim ve öğretim ortamlarının standartlarını geliştirebilmektedirler. PISA, temel olarak okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı başlıkları altında değerlendirme yapmaktadır. PISA'nın temel başlıklarından biri olan fen okuryazarlığının nitelikli olabilmesi için bireyin, günlük hayatında karşısına çıkan bilimsel bağlamlar karşısında bilimin gereklerini yerine getirebilme becerisine sahip olması gerekir (Bybee vd., 2009; Bybee ve McCrae, 2011). Bu nedenle PISA sınavlarında fen okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi amacıyla tasarlanan sorular öğrencilerin kendi yaşamları ve ilgileri temelinde anlayış düzeylerine uygun özelliklere sahip olmalıdır (Çepni, 2019). PISA kapsamında hazırlanan bu nitelikteki soruların bağlam temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin değerlendirme süreci ile örtüştüğü görülmektedir (Sak, 2018; Kabuklu ve Kurnaz, 2019). Bağlam temelli değerlendirme sürecinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Benckert, 1997; Overton ve Potter, 2011; Yu, Fan ve Lin, 2015).

PISA, fen okuryazarlığı alanında yapılan değerlendirme öğrencilerin okul yaşamları dışında gündelik yaşam çerçevesini de içine alarak bağlamla ilgili ortaya konulan yeterlikleri, bilgiyi ve

tutumu değerlendirir (MEB, 2013). Bu doğrultuda PISA' ya katılan ülkelerin eğitim sistemleri bağlam temelli değerlendirme süreçleri ile karşılaştırılmaktadır (Çepni, 2019). PISA 2012, 2015, 2018 sonuçları kapsamında fen okuryazarlığı yeterlilik seviyelerine göre yapılan değerlendirmede, Türkiye'nin 5. yeterlilik seviyesinde çok az öğrencisinin olmasının yanı sıra 6. yeterlilik seviyesinde 2012 ve 2015 yıllarında hiç öğrencisinin yer almadığı, 2018 yılında ise % 0,1 oranında öğrencisinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2019).Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre bağlam temelli sorularla karşılaşan öğrencilerin kendi deneyimlerini bilimsel düşünme süreçlerine entegre ederek daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Georghiades, 2006; Enghag, Gustafsson ve Jonsson, 2007;Overton ve Potter, 2011; Bellocchi, King ve Ritchie, 2016).Kaynaklarda öğrencileri PISA' da 5. ve 6. yeterlilik seviyesine taşıyabilecek soru örneklerinin bulunmadığı ve öğrencilerin bu tür sorularla daha sık karşılaşmalarının PISA başarısında da artış sağlayacağı düşünülmektedir (Kömürcü, 2021). Bu çerçevede yeni bağlam temelli soruların üretilmesi önemli bir adım olarak görülmektedir (Elmas ve Eryılmaz, 2015).

Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara göre; öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine yönelik günlük yaşamdan bir bağlam seçemedikleri ve bağlam temelli kavramını karşılaştıkları herhangi bir olay olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ayvacı, 2010; Topuz, Gençler, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013; Ültay ve Dönmez, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin bağlam temelli değerlendirme kapsamında soru hazırlama yeterliliğine sahip olmadığı düşünülmektedir (Kurnaz, 2013; Ültay, 2017). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin hazırladığı yazılı sorularının ve merkezi sınavlara yönelik hazırlanan soruların nitelikli bağlam temelli sorulardan çok geleneksel yapıda olduğu görülmektedir (Ar, 2019). Bu nedenle 7. sınıf seçmeli çevre eğitimi dersi 3. Ünite kazanımlarına ilişkin örnek soruların yazılarak bağlam temelli soru örneklerini içeren bir kaynak oluşturulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazında bağlam temelli değerlendirmeye yönelik bağlam ve soru örneklerinden ziyade bağlamların oluşturulmasına yönelik kriterlere ulaşılmıştır. Bağlam temelli bir sorunun yazımı için aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir (Elmas ve Eryılmaz, 2015; Kabuklu, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019):

- Bağlamda yer alan problemin bireyi ya da toplumu ilgilendiren bir yönü olmalıdır.
- Bağlam tasarlanırken değerlendirilmek istenen kazanımlar bağlamla iç içe geçmiş olmalıdır.
- Sorular, bireyin soruyu cevaplarırken sadece bilgilerini kullanmak yerine düşünme becerilerini de kullanmasını sağlayacak kurguda olmalıdır.

Belirlenen kriterlere bağlı olarak 7. sınıf çevre eğitimi dersi 3. ünite kazanımlarına ilişkin bağlam ve soru örnekleri oluşturulmuştur. Çalışma örnek soruların yer aldığı teorik bir çalışmadır. PISA kapsamında fen okuryazarlığına yönelik kurgulanan sorular yapılan çalışmalarda çevre ile yakından ilişkili olduğu (Ünal, 2019) ifade edildiği için belirtilen ünite kazanımlarına yönelik örnek sorular kurgulanarak aşağıda sunulmuştur. Derleme makale türünde olan çalışmamızın, TR Dizin Değerlendirme Kriterleri kapsamında Madde 8’de yapılan değişiklik kapsamı dışında olması nedeniyle çalışmamıza ait etik kurul onayının alınmasının gerekli olmadığına karar verilmiştir.

3. BULGULAR

PISA kapsamında fen okuryazarı değerlendirme çerçevesinde yer alan fen yeterliliği için “bilimsel olguları açıklayabilme”, “bilimsel araştırmaların tasarlanması ve değerlendirilmesi” ve “verileri yorumlama ve bilimsel olarak kanıtlama” kategorileri belirlenmiştir (MEB, 2016). Fen okuryazarlığı, belirlenen kategorilere bağlı olarak oluşturulan bağlam, yeterlilik, bilgi, tutum boyutlarının birbiriyle ilişkilendirilerek analiz edilmesi sonucu elde edilen verilere göre değerlendirilmektedir (MEB, 2016). Birbirleriyle ilişkilendirilen bağlam, yeterlilik, bilgi ve tutum boyutlarına dair ayrıntılı açıklama Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Okuryazarlığı Değerlendirme Boyutları

Boyut	Boyutların İçerikleri
Bağlam	<ul style="list-style-type: none"> Geçmişe ve günümüze dair fen ve teknoloji kapsamında çeşitli olgu, olay ve kavramları barındırabilir özelliktedir. Kişsel deneyimleri, yerel uygulamaları ya da faaliyetleri, ulusal ve uluslar arası boyutta günlük ya da bilimsel olayları konu edinebilir özelliktedir.
Yeterlilik	<ul style="list-style-type: none"> Bilim kapsamında yer alan olguları açıklayabilmeyi içerir. Bilim çerçevesinde soru tasarımı yapabilmeyi içerir. Verilen veri setini ve veri setinden elde edilen sonuçları yorumlayabilmeyi içerir.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> Bilimsel bilginin altyapısında yer alan evrensel kavramlardan oluşabilir özellik taşımaktadır. Fen Bilimleri çerçevesinde doğaya, dünyaya ve teknolojiye ilişkin kavramlardan oluşabilir özellik taşımaktadır. Bilimsel sorgulama için gerekli olan içerik bilgisini içerebilir özellik taşımaktadır. İlgili bilimsel bilginin doğruluğunun kanıtlanarak anlamlı hale getirilebilmesini içerebilir özelliktedir.
Tutum	<ul style="list-style-type: none"> Fen bilimleri ve teknoloji alanlarına karşı ilgi duymakla birlikte var olan çevresel problemleri fark ederek gerektiğinde bilimsel sorgulama tekniklerinden faydalanma durumunu kapsar

özelliğindeki tutum içermektedir.

PISA kapsamında hazırlanan sorular belirlenen yeterlilik alanları çerçevesinde bağlam, yeterlilik, bilgi, tutum boyutlarına uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu bağlamda PISA kapsamında yapılan değerlendirmeye yönelik kurgulanan sorular ile bağlam temelli değerlendirmeye yönelik kurgulanan sorular öğrencilerin okul yaşamları dışında gündelik yaşam çerçevesini de içine alarak bağlam ile ilgili ortaya konulan becerileri ölçmeleri yönleriyle birbirine paralel bir yapıda olduğu düşünülmektedir (Çepni, 2019). Alanyazın incelenerek yöntem bölümünde belirtilen kriterler doğrultusunda belirtilen ünite kazanımlarına yönelik bağlam temelli değerlendirmeye yönelik soru örnekleri hazırlanarak soruların fen okuryazarlığı boyutlarına göre analizi için OECD (2010) yaptığı çalışmada PISA 2012 çerçevesinde yer alan problem çözme değerlendirme kriterlerinde ele alınan temel faktörler kullanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Problem Çözme Süreçlerinde Temel Faktörler

Boyut	Alt Boyut	Açıklama
Problemin Kapsamı	Akış	Teknolojik içeriğe sahip Teknolojik içerikten yoksun
	Etki Alanı	Bireysel Deneyim Toplumsal Farkındalık
Değerlendirme Yapısı	Bilgisayar Temelli Değerlendirme (Etkileşimli)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin araştırma yapılarak keşfedilmesi gereklidir.
	Geleneksel Değerlendirme (Basılı Materyal)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin tümü akış içerisinde yer almaktadır.
Problem Çözme Süreci	Keşfetme ve Anlama	Probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerir.
	Temsil ve Formüle Etme	Probleme ilişkin tablo, grafik, sözlü temsiller ve temsiller arasında geçiş süreçlerini içerir. Probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve hipotez oluşturma süreçlerini içerir.
	Planlama ve Yürütme	Problemin çözümüne ilişkin gerektiğinde alt hedefler belirleyerek ana hedefe ulaşmak için plan ya da strateji belirlenmesi sürecini içerir.
	İzleme ve Yansıtma	Problemin çözümüne ilişkin ana ve nihai sonuçların belirlenme sürecini içerir. Problemin çözümüne ilişkin alternatif önerilerin belirlenmesi sürecini içerir.

Bağlam Temelli Değerlendirmeye Yönelik Örnek Sorular ve Analizleri

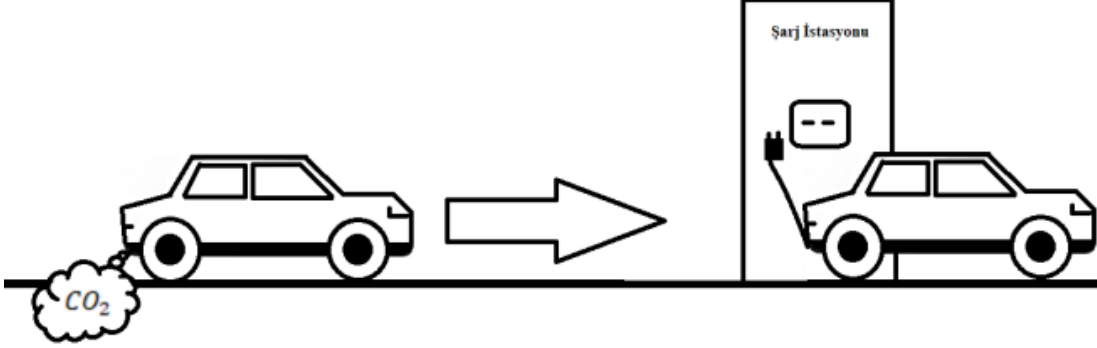
Geçmişin Etkisi Geleceğin Sonucu

İlgili Kazanımlar:

Ç.E.3.1. Nüfusun, üretim ve tüketim faaliyetlerinin çevre sorunlarının ortaya çıkmasına etkisini açıklar.

Ç.E.3.7. Çevre Dostu tüketim maddelerini kullanmaya özen gösterir.

Şekil 1. Farklı Otomobil Türleri

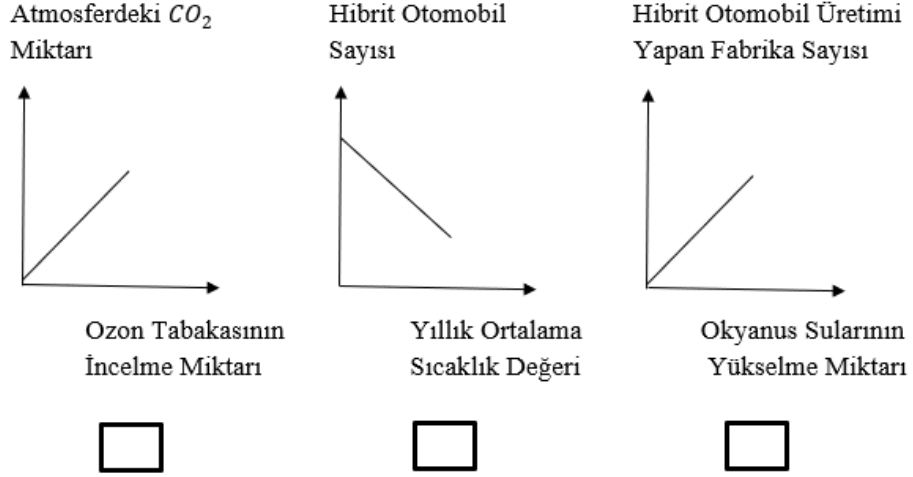


Tüm canlıların ve özellikle insanların hayati faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan en önemli ihtiyaçlarından biri de temiz bir atmosferdir. Geçmişten günümüze kadar artan araç sayısı hava kirliliğinin önemli miktarda artmasına neden olmuştur. Ortalama bir otomobil katettiği 1,6 km uzunluğundaki mesafe sonucunda atmosfere yaklaşık 400 g karbondioksit bırakır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte farklı teknolojilere sahip taşıtlar tasarlanmaktadır. Bu taşıtlardan biri de elektrikli bir motor sistemine sahip hibrit otomobillerdir. Hibrit otomobillerin yapısında elektrikli ve benzinli olmak üzere iki motor bulunur. Aracın kalkışında elektrikli motor çalışırken seyir halinde ise yüksek performans gereken durumlarda benzinli motor devreye girerek elektrikli motorla birlikte en verimli yakıt kullanımını sağlamaktadır. Bu durum hibrit araçların fosil yakıt kullanımını azaltarak karbondioksit salınımını azaltmaktadır. Ayrıca aracın yoğun trafik şartlarında durmasıyla iki motorda devreden çıkar ve egzoz emisyonunun düşmesini sağlamaktadır.

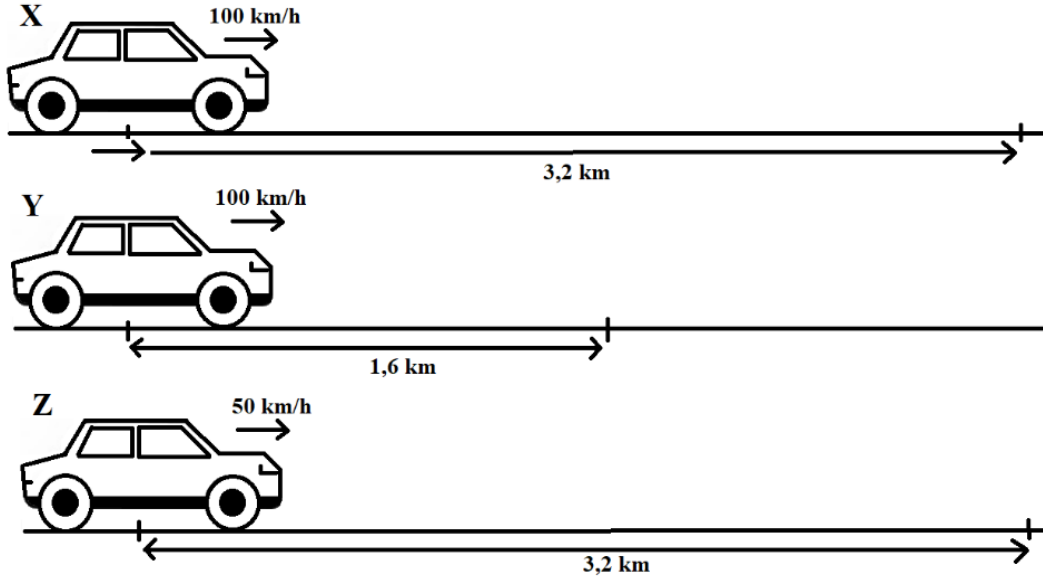
Soru 1:

Çevre sorunlarını araştıran bir araştırmacı olarak elde ettiğiniz veriler ile aşağıdaki grafiklerden hangisini çizebilirsiniz. İşaretleyiniz.

Şekil 2. Çevreyi Etkileyen Çeşitli Değişkenlere İlişkin Grafikler

**Soru 2:**

Aşağıda verilen aynı model araçlardan X ve Z hibrit, Y aracı ise benzinli motor sistemine sahip araçlardır. Araçların katettikleri mesafe süresince karbondioksit salınım miktarlarını büyükten küçüğe sıralayarak uygun kutucuklara yerleştiriniz.

Şekil 3. Otomobillere İlişkin Görsel Bilgiler

$$\square > \square > \square$$

Tablo 3. Problem Çözme Süreçlerine Göre Geçmişin Etkisi Geleceğin Sonucu Bağlamının Analizi

Boyut	Alt Boyut	Açıklama	Analiz
Problemin Kapsamı	Akış	Teknolojik içeriğe sahip	X
	Etki Alanı	Teknolojik içerikten yoksun	
		Bireysel Deneyim	
		Toplumsal Farkındalık	X

Değerlendirme Yapısı	Bilgisayar Temelli Değerlendirme (Etkileşimli)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin araştırma yapılarak keşfedilmesi gereklidir.	
	Geleneksel Değerlendirme (Basılı Materyal)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin tümü akış içerisinde yer almaktadır.	X
Problem Çözme Süreci	Keşfetme ve Anlama	Probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerir.	X
	Temsil ve Formüle Etme	Probleme ilişkin tablo, grafik, sözlü temsiller ve temsiller arasında geçiş süreçlerini içerir.	X
		Probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve hipotez oluşturma süreçlerini içerir.	X
	Planlama ve Yürütme	Problemin çözümüne ilişkin gerektiğinde alt hedefler belirleyerek ana hedefe ulaşmak için plan ya da strateji belirlenmesi sürecini içerir.	
	İzleme ve Yansıtma	Problemin çözümüne ilişkin ana ve nihai sonuçların belirlenme sürecini içerir. Problemin çözümüne ilişkin alternatif önerilerin belirlenmesi sürecini içerir.	

Ayak İzin Kaç Numara?

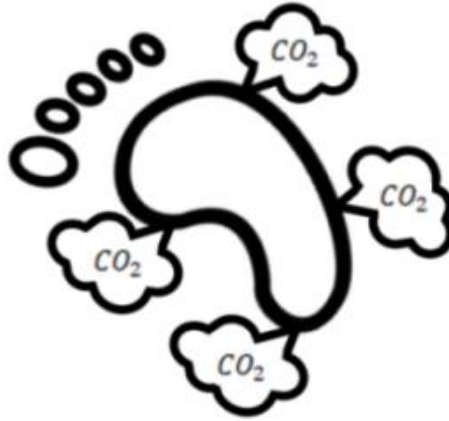
İlgili Kazanımlar:

Ç.E. 3.2. Ekolojik ayak izini açıklar.

Ç.E. 3.3. Kendi ekolojik ayak izini hesaplayarak doğal kaynak tüketimine etkisini yorumlar.

Ç.E. 3.4. Doğal kaynak tüketiminin dünyanın insan yaşamını destekleme kapasitesini azaltmadan nasıl yapılabileceğini tartışır.

Şekil 4. Ekolojik Ayak İzi



Belki de insanoğlu kadar zararlı bir canlı türü yoktur. Neden?... İnsanoğlu, ihtiyaçlarının neredeyse tümünü doğadan karşılamaktadır. İnsanoğlunun üretim ve tüketim çılgınlığı genellikle doğa üzerinde gözle görülmeyen birçok etkiye neden olur. Doğa da maruz kaldığı bu etkilere çeşitli tepkiler vermektedir. Doğanın maruz kaldığı bu etkilerin bütünü ekolojik ayak izi olarak adlandırılmaktadır.

İnsanlığın her ferdi ekolojik ayak izine sahiptir. Bu ayak izi kimilerinde daha küçükken kimilerinde daha büyüktür. Bu duruma neden olan ana faktör yaşam şeklidir. Bu yaşam şeklinin içinde yaşamımızın devamı için gerekli olan oksijen miktarı, temiz içme suyu, gıda maddeleri, ısınma ihtiyacımız için gerekli enerji, yapı inşaları için kullanılan kaynaklar, üretim ve tüketim sürecinde oluşan atıklar yer almaktadır. Çevre bilimciler, yaptıkları araştırmalar sonucunda ekolojik ayak izlerimizin büyümesinin dünyamız üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ifade etmekte ve bu bağlamda ekolojik ayak izini küçültme yolları aramaktadırlar.

Soru 1:

Bir çevre araştırmacı olarak ekolojik ayak izinin küçültülmesi amacıyla çalışmalar yapmaktasınız. Bu bağlamda ekolojik ayak izimiz ile ilgili verilen tavsiyeleri “Olumlu” ve “Olumsuz” olarak sınıflandırarak uygun kutucukları işaretleyiniz.

Tablo 4. Ekolojik Ayak İzinin Küçültülmesine İlişkin Cevaplama Tablosu

Tavsiyeler	Olumlu	Olumsuz
1 Giyim alışveriş sıklığımızı azaltmalıyız.		
2 Seyahatlerimizde havayolu ulaşım araçlarını kullanmalıyız.		
3 Evlerimizde daha iyi ısınabilmek için kömür kullanmalıyız.		
4 Bitkisel beslenmek yerine genellikle hayvansal gıdalar tüketmeliyiz.		

Soru 2:

Bağımlı değişken olarak verilen ekolojik ayak izi ile ilgili aşağıdaki tabloda boş bırakılan kutucukları bağımsız değişken olarak yazılabilecek değişkenleri noktalı kutucuklara yazınız.

Su Tüketimi	Toplu Taşıma Araçlarının Kullanımı	Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanımı
•	arttıkça ekolojik ayak izi artar.	
•	arttıkça ekolojik ayak izi azalır.	
•	arttıkça ekolojik ayak izi artar.	

Tablo 5. Problem Çözme Süreçlerine Göre Ayak İzin Kaç Numara? Bağlamının Analizi

Boyut	Alt Boyut	Açıklama	Analiz
Problemin Kapsamı	Akış	Teknolojik içeriğe sahip Teknolojik içerikten yoksun	X
	Etki Alanı	Bireysel Deneyim Toplumsal Farkındalık	X

Değerlendirme Yapısı	Bilgisayar Temelli Değerlendirme (Etkileşimli)	Çözümüne ilişkin gerekli bilgilerin araştırma yapılarak keşfedilmesi gereklidir.	
	Geleneksel Değerlendirme (Basılı Materyal)	Çözümüne ilişkin gerekli bilgilerin tümü akış içerisinde yer almaktadır.	X
Problem Çözme Süreci	Keşfetme ve Anlama	Probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerir.	X
	Temsil ve Formüle Etme	Probleme ilişkin tablo, grafik, sözlü temsiller ve temsiller arasında geçiş süreçlerini içerir. Probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve hipotez oluşturma süreçlerini içerir.	
	Planlama ve Yürütme	Problemin çözümüne ilişkin gerektiğinde alt hedefler belirleyerek ana hedefe ulaşmak için plan ya da strateji belirlenmesi sürecini içerir.	
	İzleme ve Yansıtma	Problemin çözümüne ilişkin ana ve nihai sonuçların belirlenme sürecini içerir. Problemin çözümüne ilişkin alternatif önerilerin belirlenmesi sürecini içerir.	X

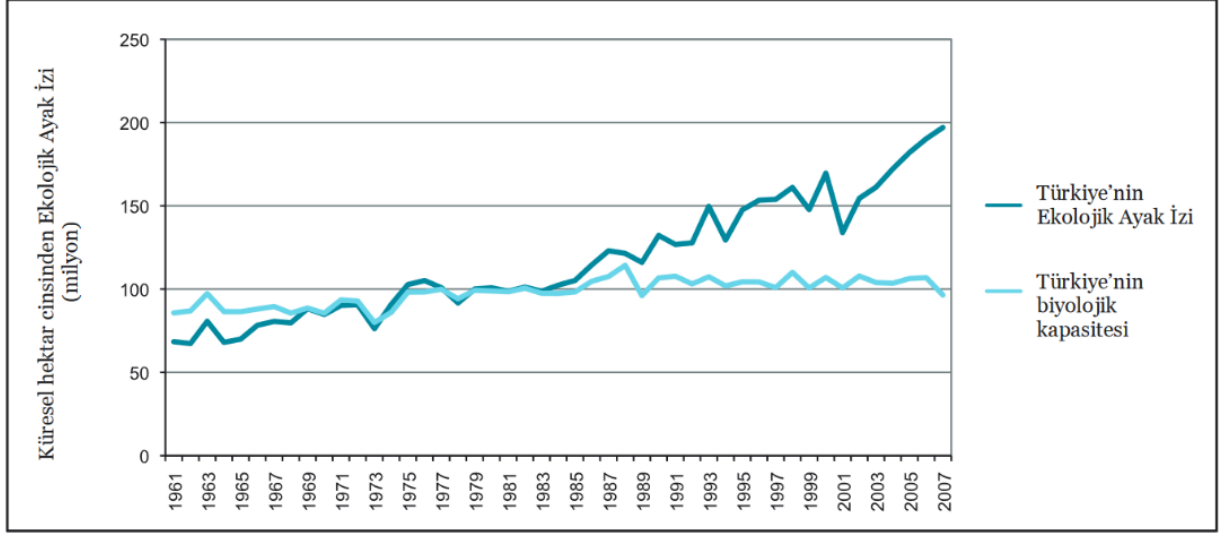
Ayak İzimin Etkisi

İlgili Kazanımlar:

Ç.E. 3.5. Sürdürülebilir doğal kaynak kullanımının sürdürülebilir kalkınmaya etkisini irdeler.

Ç.E. 3.6. Dünyadaki kaynakların sınırlı olduğunu bilerek kaynakları tasarruflu kullanır.

İnsanların ihtiyaçlarına göre gezegenimizin ürettiği doğal kaynakları kullanma miktarının ifadesi olarak ekolojik ayak izi kullanılmaktadır. Ekolojik ayak izi, bir bölgenin doğal kaynak üretme kapasitesi olan biyolojik kapasite ile birlikte kullanılarak alan cinsinden küresel hektar (kha) olarak tanımlanır. Ekolojik ayak izi ile biyolojik kapasitenin karşılaştırılması sonucunda elde edilen veriler ekolojik sürdürülebilirliğin bir göstergesidir. Nüfus artışı, kentleşme oranı, teknolojik gelişmeler, tarımsal uygulamalar, ekosistemi onarma uygulamaları ekolojik sürdürülebilirliği etkileyen başlıca faktörlerdir. Çevre bilimciler yaptıkları araştırmalar sonucunda elde ettikleri verilere dayanarak 1961 – 2007 yılları arasında Türkiye'nin ekolojik ayak izi ve biyolojik kapasitesi arasındaki ilişkiyi gösteren bir grafik hazırlamışlardır. Çevre Bilimcilerin hazırladığı Grafik I aşağıda verilmiştir.

Grafik 1. Türkiye'nin Toplam Ekolojik Ayak İzi ve Biyolojik Kapasitesi

Kaynak: https://wwftr.awsassets.panda.org/downloads/turkiyenin_ekolojik_ayak_izi_raporu.pdf?1412/turkiyeninekolojikayakizibilancosu

Soru 1:

Verilen bilgilere göre bir çevre bilimci olarak aşağıdaki yorumlardan hangisini yapmanız uygun olmaz?

- A)1961-1983 yılları arasında Türkiye'nin biyolojik kapasitesi insanların ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.
- B)1983 yılından itibaren Türkiye'de ekolojik sürdürülebilirliği olumsuz etkileyen faktör nüfus artışı olabilir.
- C)Türkiye'nin ekolojik ayak izi ilk defa 1976 yılında biyolojik kapasitenin üzerine çıkmıştır.
- D)Türkiye'nin ekolojik ayak izi ile biyolojik kapasitesi arasında en az fark 1968 yılında gözlemlenmiştir.

Soru 2:

Aşağıda verilen kelime çiftlerinden uygun olan kelimeyi seçerek paragraftaki boşluklara yerleştiriniz.

Geleneksel/Yenilikçi olumlu/olumsuz artması/azalması

Ekolojik sürdürülebilirlik, insanoğlunun kendi ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için mevcut kaynakları koruma olarak tanımlanmaktadır.
tarım uygulamalarının artması ekolojik sürdürülebilirliği yönde etkilerken,
kentleşme oranının ekolojik sürdürülebilirliğiyönde etkilemektedir.

Tablo 6. Problem Çözme Süreçlerine Göre Ayak İzimin Etkisi Bağlamının Analizi

Boyut	Alt Boyut	Açıklama	Analiz
Problemin Kapsamı	Akış	Teknolojik içeriğe sahip Teknolojik içerikten yoksun	X
	Etki Alanı	Bireysel Deneyim Toplumsal Farkındalık	X
Değerlendirme Yapısı	Bilgisayar Temelli Değerlendirme (Etkileşimli)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin araştırma yapılarak keşfedilmesi gereklidir.	
	Geleneksel Değerlendirme (Basılı Materyal)	Çözüme ilişkin gerekli bilgilerin tümü akış içerisinde yer almaktadır.	X
Problem Çözme Süreci	Keşfetme ve Anlama	Probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerir.	X
	Temsil ve Formüle Etme	Probleme ilişkin tablo, grafik, sözlü temsiller ve temsiller arasında geçiş süreçlerini içerir.	X
		Probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve hipotez oluşturma süreçlerini içerir.	X
	Planlama ve Yürütme	Problemin çözümüne ilişkin gerektiğinde alt hedefler belirleyerek ana hedefe ulaşmak için plan ya da strateji belirlenmesi sürecini içerir.	
	İzleme ve Yansıtma	Problemin çözümüne ilişkin ana ve nihai sonuçların belirlenme sürecini içerir. Problemin çözümüne ilişkin alternatif önerilerin belirlenmesi sürecini içerir.	

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkelerde gözlemlenen eğitim süreçleri ve bu ülkelerin ekonomik düzeylerine ilişkin bir çok farklı boyutta veriler içermesi açısından önemle takip edilen PISA, eğitim gündemlerinin belirlenmesinde ve tasarlanan eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinde önemli bir argüman olarak görülmektedir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018). Türkiye’de farklı eğitim düzeylerinde kullanılan sınavlar ve kapsamaları hem ilgili müfredatla hem de uluslararası boyutta uygulanan sınavlarla paralellik göstermediği vurgulanmaktadır (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). Türkiye’deki eğitim sistemi çerçevesinde kullanılan ders kitaplarının kapsamaları, öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere geliştirilen içerikler ve eğitim öğretim süreçlerinin değerlendirilmesinde ana faktör öğretim programı ve programda yer alan kazanımlardır. Bu durum Türkiye’de eğitim öğretim süreçlerinin merkezinde yer alan kazanımların içerdiği bilgi ve bilişsel özelliklerin, PISA yeterlik düzeyleriyle ilişkilendirilmesinin gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır (İşeri, 2019). Ayrıca PISA, fen okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde bireylerin çevresel sorunların farkında bilincinde olmayı içeren tutumlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2015). Bu bağlamda araştırma kapsamında 7. Sınıf Çevre Eğitimi dersi 3. Ünitesi Kaynakların Sınırlılığı ve Ekolojik Ayak İzi’ne

ilişkin PISA çerçevesinde bağlam temelli sorular hazırlanmıştır. Ünitenin yedi kazanımına ilişkin üç farklı bağlam durumu ortaya konulmuştur. Her bir bağlam durumuna ilişkin ikişer soru hazırlanmıştır.

Birinci bağlam durumu olan *Geçmişin Etkisi Geleceğin Sonucu* bağlamı PISA çerçevesinde yer alan problemin kapsamı, değerlendirme yapısı ve problem çözme süreci açısından değerlendirildiğinde akış alt boyutunda teknolojik içeriğe sahip olduğu, toplumsal farkındalık etki alanında olduğu, çözüme ilişkin gerekli bilgilerin akış içinde yer aldığı, probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerdiği, probleme ilişkin grafik, sözlü temsiller ve temsilleri arasında geçiş süreçlerini içerdiği, probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme süreçlerini içerdiği görülmektedir.

İkinci bağlam durumu *Ayak İzin Kaç Numara?* PISA kapsamında değerlendirildiğinde problemin kapsamı boyutu akış alt boyutunda teknolojik içerikten yoksun olduğu, etki alanı olarak bireysel deneyim sağladığı, değerlendirme yapısı açısından çözüme ilişkin gerekli bilgiler akış içerisinde yer almaktadır ve probleme ilişkin akışta verilen bilgiler anlama ve problemin keşfedilmesini içermektedir. Ayrıca problem çözme süreci açısından problemin çözümüne ilişkin ana ve nihai sonuçların belirlenme sürecini ve alternatif önerileri belirleme sürecini içerdiği görülmektedir.

Üçüncü bağlam *Ayak İzinin Etkisi* PISA çerçevesi kapsamında değerlendirildiğinde problemin kapsamı boyutu akış alt boyutunda teknolojik içerikten yoksun olduğu, etki alanı olarak toplumsal farkındalık sağladığı çözüme ilişkin gerekli bilgilerin akış içinde yer aldığı, probleme ilişkin akışta verilen bilgileri anlama ve problemin keşfedilmesini içerdiği, probleme ilişkin grafik, sözlü temsiller ve temsilleri arasında geçiş süreçlerini içerdiği, probleme ilişkin değişkenlerin belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme süreçlerini içerdiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda literatüre bağlam temelli soru yazım kriterleri kazandırılmıştır (Benckert, 1997; Elmas ve Eryılmaz, 2015; Çepni, 2019; Kabuklu, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019). Sorular, literatür araştırmaları sonucunda yapılan çalışmalarda belirtilen kriterlerden yararlanılarak kurgulanmıştır.

Bu çalışmanın bağlam temelli değerlendirme süreçleri için içerik hazırlayacak eğitimciler için bir rehber olacağı düşünülmektedir. Farklı çalışmalarda eğitimcilere bağlam temelli sorular hazırlarken PISA çerçevesini de dikkate almaları önerilebilir. Ayrıca Çevre Eğitimi dersinde Kaynakların Sınırlılığı ve Ekolojik Ayak İzi ünitesinin değerlendirme süreçlerinde öğretmenler araştırma kapsamında hazırlanan sorulardan faydalanabilirler. Bu çalışmada geliştirilen sorular PISA çerçevesinde yer alan problem çözme değerlendirme kriterlerinde ele alınan temel faktörlerden problem çözme süreçlerine daha çok ağırlık verilerek düzenlenebilir. Soruların geçerlik güvenirlik analizleri yapılarak, ünite kapsamında farklı deneysel çalışmalarda bağlamsal değerlendirme amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Ar, E. M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik geliştirilen nitelikli yaşam temelli açık uçlu soru hazırlama kursunun uygulanması ve değerlendirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Elementary Education Online*, 17(3), 1283-1301. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466346>
- Ayvacı, Ş. H. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787077>
- Ayvacı, H.Ş., Nas, S.E. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: “iletken ve yalıtkan maddeler” örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIII(I), 51-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272540>
- Bellocchi A., King D. T. ve Ritchie S. M., (2016). Context-based assessment: creating opportunities for resonance between classroom field and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1189107>
- Benckert, S. (1997). Context and conversation in physics education. Erişim adresi: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/18144/gupea_2077_18144_1.pdf;jsessionid=15ACDE4F63504FB7FBA2C14DE81EB3AA?sequence=1
- Bybee, R., McCrae, B. ve Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, Volume: 46, No: 8, Page: 865–883. <https://doi.org/10.1002/tea.20333>
- Bybee, R. ve McCrae, B. (2011). Scientific literacy and student attitudes: perspectives from PISA 2006 science. *International Journal of Science Education*, Volume: 33, No: 1, Page: 7-26. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>
- Chen, D. V., Wang, Y. M. ve Lee W. C. (2015). Challenges confronting beginning researchers in conducting literature reviews. *Studies in Continuing Education*, 38(1),47-60. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1030335>
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, 8. Baskı. Celepler Matbacılık Yayın ve Dağıtım. Trabzon.
- Çepni, S. (Edt.) (2019). PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama (yeni nesil matematik, fen bilimleri ve türkçe sorularıyla destekli). Pegem Akademi 2. Baskı. Ankara.
- Coskun, S. D., Bostan, M. I., ve Rowland, T. (2020). An in-service primary teacher's responses to

- unexpected moments in the mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 193–213. Erişim adresi: <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/40686/10.1007s10763-020-10050-4.pdf>
- Cumming, J.J. ve Maxwell, G.S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 6(2), 177-194. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.9765&rep=rep1&type=pdf>
- Davis, D. B. (2017). Exam questions equencing effect sand contextcues. *Teaching of Psychology*, 44(3), 263–267. <https://doi.org/10.1177/0098628317712755>
- Davtyan, R. (2014). Contextual learning [Paper presentation]. American Society for Engineering Education Zone I Conference, University of Bridgeport, Bridgeport, CT, USA. Erişim adresi: <http://www.asee.org/documnets/zones/zone1/2014/Student/PDFs/56.pdf>
- Dewi, N.R., Maghfiroh, L., Nurkhalisa, L. ve Dwijayanti, I. (2019). The development of contextual-based science digital story telling teaching materials to improve students' critical thinking on classification theme. *Journal of Turkish Science Education*, 16(3), 364-378. <https://doi.org/10.12973/tused.10288a>
- Elmas, R. ve Eryılmaz, A. (2015). Bağlam temelli fen soru yazımı: Kriterler ve efsaneler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(4), 564 – 580. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10135>
- Enghag M., Gustafsson P. ve Jonsson G. (2007). From everyday life experience stop physics understanding occurring in small group work with context rich problems during introductory physics work at university. *Research In Science Education*, 37(4), 449-467. <http://doi.org/10.1007/s11165-006-9035-4>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design an devaluateresearch in education*(8 th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Georghiades, P. (2006). Therole of metacognitive activities in thecontextual use of primary pupils' conceptions of science. *Research Science Education*, 36,29–49. <https://doi.org/10.1007/s11165-004-3954-8>
- İncikabı, L., Pektaş, M. ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 649-662. Erişim adresi: https://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt17Sayi2/JKEF_17_2_2016_649-662.pdf
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlilikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Jesson, K. J., Matheson, L. ve Lacey, M. F. (2011). *Guidance on conducting a systematic literature review*. SAGE Publications. California.

- Johnson, B. E. (2002). Contextual teaching and learning. Corwin Press Inc., A SAGE Publications Company Thousand Oaks, California.
- Kabuklu, Ü. N. ve Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7 (1), 32-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/46556/515698>
- Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimiyle alakalı araştırmalarda bağlam temelli soru yazma ölçütlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, Tam Metin Kitabı*, 272 – 232, İzmir. Erişim adresi: https://www.academia.edu/41123740/Fen_E%C4%9Fitimiyle_Alakal%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalarda_Ba%C4%9Flam_Temelli_Soru_Yazma_%C3%96%C3%A7%C3%BCtlerinin_Belirlenmesi
- Kömürcü, S. A. (2021). PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü. Antalya.
- Kurnaz, M. A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 375-390. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRMk1UUTFOUT09/fizik-ogretmenlerinin-baglam-temelli-fizik-problemleriyle-ilgili-algilamalarinin-incelenmesi>
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37(1), 31–62. <https://doi.org/62.10.1007/s10780-006-8399-8>
- Kwan, Y. W. ve Wong, A. F. L. (2014). The constructivist classroom learning environment and its associations with critical thinking ability of secondary school students in liberal studies. *Learning Environments Research*, 17(2), 191–207. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9158-x>
- Laili, H. (2016). The effectiveness of the CTL and PBL approaches viewed from students’ motivation and achievement in mathematics learning. *Journal of Mathematics Education*, 11(1), 25–34. <https://doi.org/10.21831/pg.v11i1.9679>
- Lotulung, C. F., Nurdin, İ. ve Hetty, T. (2018). Effectiveness of learning method contextual teaching learning (CTL) for increasing learning outcomes of entrepreneurship education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(3), 37-46. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184198.pdf>
- Mardianto, ve Wijaya, E. L. (2016). The effect of contextual teaching and learning (CTL) and conventional method on mathematics thinking ability of islamic senior high school student 1 in medan. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 7(4), 100-107. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/311494868_THE_EFFECT_OF_CONTEXTUAL_TEACHING_AND_LEARNING_CTL_AND_CONVENTIONAL_METHOD_ON_MATHEM

ATICS_THINKING_ABILITY_OF_ISLAMIC_SENIOR_HIGH_SCHOOL_STUDENTS_1_IN_MEDAN

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). PISA 2012 ulusal nihai rapor. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/312096074_PISA_2012_Arastirmasi_Ulusal_Nihai_Rapor_-_PISA_2012_Turkey_National_Final_Report
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). 2015 PISA ulusal raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Sayı: 10. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- OECD (2010). *PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf>
- Overton, T. L., ve Potter, N. M. (2011). Investigating students' success in solving and attitudes towards context-rich open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(3), 294-302. <https://doi.org/10.1039/C1RP90036F>
- Sak M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin karşılaştırılması [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Samo, D.D., Darhim ve Kartasasmita, B. (2017). Developing contextual mathematical thinking learning model to enhance higher-order thinking ability for middle school students. *International Education Studies*, 10(12), 17-29. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n12p17>
- Tari, D. K., ve Rosana, D. (2019). Contextual teaching and learning to develop critical thinking and practical skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, R. A. (2010). An investigation on the comparison of context based and traditional physics problems. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 123-140. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39799>
- Toheri, Winarso, W., ve Haqq, A. A. (2020). Where exactly for enhance critical and creative thinking:

- The use of problem posing in contextual learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 877–887. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.877>
- Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1728/21195>
- Ültay, E. (2017). Examination of context-based problem solving abilities of preservice physics teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 113- 122. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.113>
- Ültay, N. ve Dönmez U. N. (2016). Öğretmen adaylarının bağlam temelli problem yazabilme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 447-463. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/262375>
- Ünal, M. (2019). PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Xiao, Y. ve Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research* 39 (1): 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yu, K. C., Fan, S. C. ve Lin, K. Y. (2015). Enhancing students' problem solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1377-1401. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9567-4>
- Yudha, A., Sufianto, S., Damara, B. E. P., Taqwan, B. ve Haji, S. (2019). The impact of contextual teaching and learning (CTL) ability in understanding mathematical concepts. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 295, 170-173. <https://dx.doi.org/10.2991/icetep-18.2019.42>

Extended Abstract

It is thought that increasing the readiness of individuals regarding the problems they encounter in their daily lives in the learning-teaching processes will serve to develop their ability to produce solutions against these problems. In this respect, contextual learning and evaluation are highlighted. It is predicted that the learning and teaching processes designed in accordance with the context-based learning approach will play an important role in increasing the readiness level of individuals and in the positive progress of the academic success of the student in the evaluation processes related to this approach. It was determined that students who participated in context-based assessment processes gave different and creative responses to the context-related questions they encountered in everyday life. Within the scope of the Program for International Student Assessment (PISA), of which Turkey is a member and all OECD member countries participate, the academic performances of the students who take part in the context-based assessment processes against the context-based questions are evaluated and the education systems of the participating countries are compared. Although Turkey has increased its ranking among the participating countries positively within the scope of the latest PISA, it is observed that it has not reached a sufficient level according to the results. For this reason, it is stated that integrating context-based assessment processes into the Turkish education system will not only enable students to acquire many skills and increase their academic success at the national level, but also positively affect the success of the country in international assessment exams. Following the literature review, the scarcity of contexts designed for contextual evaluation and the lack of appropriate criteria indicate a lack of resources. In addition, it is revealed that the variety of resources for context-based assessment is not sufficient and the assessment methods used in education and training processes are traditional assessments, which negatively affects the context-based assessment processes. In the studies conducted, the context design processes for the contextual assessment rather than examples of context for the contextual assessment are clarified. This situation emerged in the study "How should a context be designed for context-based assessment?" is framed around the question. Considering the studies reached, increasing the variety of questions within the scope of the achievements specified in the curriculum of the Ministry of National Education is seen as an important step in improving the skills and academic success of the students by positively affecting the context-based assessment processes. In the study, resources, including question writing criteria for contextual assessment, which were brought to the literature using the traditional compilation method, were achieved. Contextual design criteria based on these sources were compared and a contextual design guide was created by mixing the criteria. In the 3rd unit of the 7th grade elective environmental education course on ecological footprint and sustainable resource use, which is also discussed within the scope of PISA, taking into account the guide created by using the criteria for context-based evaluation in the resources reached;

- Ç.E.3.1. Explains the impact of population, production and consumption activities on the occurrence of environmental problems.
- C.E. 3.2. Explains the green footprint,
- C.E. 3.3. Calculates its own environmental footprint and interprets its effect on the consumption of natural resources,

- C.E. 3.4. Discusses how natural resources can be consumed without reducing the earth's capacity to support human life.
- C.E. 3.5. examine the impact of sustainable use of natural resources on sustainable development;
- C.E. 3.6. Aware that the world's resources are limited, he uses resources sparingly,
- Ç.E.3.7. He's careful about using environmentally friendly consumables,

and model contexts are designed for gains. It is thought that there are no examples of questions that can carry students to the 5th and 6th proficiency level in PISA, and that students encounter such questions more often will increase their success in PISA. In this context, the generation of new contextual questions is considered an important stage. The study is expected to be a guide for educators preparing content for contextual assessment processes.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 13.02.2022 Accepted/Kabul: 18.06.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Kuşakların Liderlik Stilleri; Takipçi Gözünden Yeni Nesil Okul Lideri

Meral HALİSDEMİR¹, Hanifi PARLAR², Münevver ÇETİN³

Öz

Zaman ve değişim kuşakların karakteristik özelliklerini şekillendirmektedir. Kuşak farklılıkları, çalışma hayatını, öğretmen ve lider rollerine ilişkin algıları da dahil olmak üzere tüm inanç ve beklentilerini etkileyebilir. Bu araştırmanın amacı yeni nesil okul liderinin özelliklerini ve liderlik stilini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın odak noktası “takipçiler” üzerine kaydırılmıştır. Geleneksel kalıpları kıran yeni neslin nasıl bir eğitim lideri görmek istediğini araştırılan bu çalışmanın katılımcıları meslek hayatının ilk yıllarında (1-5 yıl deneyime sahip) olan on öğretmenden oluşmaktadır. İstanbul ili Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin bulunduğu çalışma grubu için 8'er açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel modellerle tasarlanmış bu çalışmada takipçilerin deneyimlerinin anlamını ortaya çıkarmak için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA-2020 programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları takipçilerin tercihinin, liderlerin sergilediği liderlik stilleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre; katılımcıların çoğu liderin “iyi bir koç/mentor olması” beklentisine sahiptir dolayısıyla liderlik stili tercihlerinin “koçluk liderliği”nden yana olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Genç öğretmenlerin liderlerinde aradıkları en büyük özelliklerin başında ise “yeniliğe açık olması” gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, koç, mentor, yeni nesil, öğretmen.

¹ Öğr. Gör., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Beyoğlu-İstanbul mhalisdemir@ticaret.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6023-8940

² Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Beyoğlu-İstanbul hparlar@ticaret.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6313-6955

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Göztepe-İstanbul mcetin@marmara.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1203-9098

Leadership Styles of Generations; A New Generation School Leader Through the Eyes of the Followers

Abstract

Time and change shape the characteristic features of generations. Generational differences can affect all of their beliefs and expectations, including their perceptions of their working life, teacher and leader roles. The aim of this research is to reveal the characteristics and leadership style of the new generation school leader. For this purpose, the focus of the research was shifted to "followers". The participants of this study, which explored what kind of educational leader would like to see the new generation who broke traditional stereotypes, consisted of ten teachers who were in the first years of their professional life (with 1-5 years of experience). In this research, which was designed with a qualitative model, a phenomenology design was used to reveal the meaning of the followers' experiences. A semi-structured interview form consisting of 8 open-ended questions was prepared for the study group consisting of teachers working in Kadikoy, Istanbul. The MAXQDA program was used to analyze the data. The findings of the study showed that the preference of the followers had an effect on the leadership styles exhibited by the leaders. According to this; Most of the participants had the expectation that the leader would be "a good coach/mentor", so it was concluded that their leadership style preferences were in favor of "coaching leadership". One of the most important qualities that young teachers look for in their leaders is "openness to innovation".

Keywords: Leadership, coach, mentor, new generation, teacher.

1. GİRİŞ

Felsefi bir tanım olarak "kuşak" yaklaşık aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın koşullarını, dolayısıyla benzer sıkıntıları paylaşmış, benzer yükümlülüklerle sahip bireyler topluluğuna denir (TDK, 2022). Latince'deki "generire" yani "yaratmak" kökünden gelen "jenerasyon" "kuşak" ya da "nesil" kavramı Fransızca'da "generation" yani "soy, nesil" anlamlarına gelir (Oral, 2013). Biyolojik temelli tanımda her bir kuşak 20-25 yıllık dönemi kapsamaktadır. Ancak günümüzde çocuk sahibi olma yaşının ötelenmesiyle bu yaş aralığı anlamını yitirmektedir. Sosyolojik tanımlar ise bir kuşağı, kendi döneminin siyasi, sosyal, ekonomik olayları ve kültürel gelişmelerinden etkilenen, değer, inanç ve beklentilerde benzer davranışlar sergileyen gruplar olarak açıklamaktadır (Süral-Özer ve Eriş, 2013). Yaşam deneyimleri ile benzersiz bir kimliği paylaşan insan grupları olarak da tanımlayabileceğimiz kuşak, farklı demografik kalıplar ve toplumsal faktörler tarafından şekillenmektedir (Hampton ve Keys 2017). Aynı özel deneyimleri paylaşmakta ve dolayısıyla benzer davranışlar sergilemektedir (Yahr ve Schimmel, 2013). Kuşaksal deneyimler, değerleri ve inançları kaynaştırarak, o neslin dünyaya bakış açısını etkiler (Pacis vd., 2012). Aynı kuşaktan gelen bireyler, birbirlerini aynı grubun üyesi olarak

tanımlamakta, diğerlerini “farklı” görmektedir. Onlar için paylaşılan sadece yıllar değil, daha fazlasıdır (Aydın ve Başol, 2014).

Belirli bir doğum yılı aralığında dünyaya gelen kişiler zihniyet ve kişilik olarak ortak paydada bulunmaktadır. Tanımlanmış bir yaş grubunda doğan insanların farklı bir dizi tutum, etik ve davranışı nasıl paylaştığını gözden geçiren araştırmacılar bu fenomeni “akran kişiliği” olarak adlandırmıştır. Herhangi bir kuşağın kişiliği; birbirine yakın yaş konumu, benzer inançlar ve davranışlar, ortak bir kuşakta algılanan üyelik ile açıklanabilmektedir. Akran kişiliğini kapsayan bir kuşağın sınırını belirlemek için, kuşak içindeki bireylerin doğumunu ve yaşını çevreleyen tarih de incelenmelidir (Devito, Basilice vd, 2014). Savaş ve toplumsal açıdan bunalımlı dönemlerde yetişen bireylerin ekonomik belirlenimcilik, rasyonalizm, materyalizm ve otoriteye saygılı olma gibi modern yaşama dair değerleri öğrendikleri; sosyo-ekonomik istikrarın bulunduğu dönemlerde büyüyen kuşakların ise eşitlikçilik, farklılıklara tolerans ve öz-paylaşım gibi post-modern değerleri benimsedikleri ileri sürülmektedir (Gürbüz, 2015). Bu çalışmanın içeriğinde kuşakların sınıflandırılması ve sergiledikleri liderlik özellikleri yer almaktadır.

Kuşakların sınıflandırılması

Kuşaklar; geleneksel (sessiz) kuşak, bebek patlaması kuşağı (baby boomers), X, Y, Z kuşağı ve α (alfa) kuşağı olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak günümüzde hızlı değişimle beraber bir sınıflandırma yapmak oldukça güçleşmiş ve geçerliliğini yitirmeye başlamıştır (Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021). 1945 ve öncesinde dünyaya gelen kuşak kurucular kuşağı, sessiz kuşak ya da gelenekseller olarak adlandırılmaktadır (Ayhün, 2013, Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021). Büyük buhran ve II. Dünya Savaşı yılları gibi tarihin en zor zamanlarından birinde doğan bu kuşak, ekonomik ve politik belirsizlikler sebebiyle tutumlu, temkinli, kanaatkar, çalışkan (Demirkaya vd., 2015) otoriteye sadık ve düzene itaat eden bir yapıya sahiptir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014).

II. Dünya Savaşı’ndan sonra dünya, bebek patlamasına şahit olmuştur. 1945-1964 yılları arasında doğan bireylerin sayıca kalabalık olmasından dolayı bu kuşağa “baby boomers” kuşağı denilmiştir (Ayhün, 2013). Bu dönemin insanları sonuç odaklı olmalarına rağmen süreç odaklılığı ihmal etmemişlerdir (Demirkaya vd, 2015). Boom kuşağı kendine odaklı ve mükemmeliyetçi olarak tanımlanır. "Yuppie" olarak adlandırılan kişilikleri, özgür ruhlu, önceki neslin doğasına karşı bir isyanla ilişkilendirilir (Devito, Basilice vd,2014).

X kuşağı 1965-1979 yılları arasında doğanları kapsamaktadır (Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021). Baby Boomers kuşağını takip eden ve ‘Baby Buster’ olarak da adlandırılan X kuşağı, artan

İhtiyaçları karşılayabilmek için, her iki ebeveynin çalışmak zorunda kaldığı bir kuşaktır. Yavaş yavaş bağımsız bireylere dönüşen kuşak üyeleri arasında boşanma oranları da artmıştır. Parçalanmış aile çocukları olan X nesli çocukları ise okuldan eve tek başlarına dönen ve paspasın altına bırakılmış anahtarını alıp eve giren “Laych-key çocukları” olarak adlandırılmıştır (Quinn, 2010). X kuşağı önceki neslin yetişkinleri arasındaki çatışma nedeniyle en kötü zamanda doğmuş nesil olarak kategorize edilmektedir. Baby Boomer ebeveynlerinin aşırı çalışma ahlakına ve dünyanın o zamana kadar görmediği en büyük boşanma oranına maruz kalmalarından dolayı bu neslin çocuklukları önceki nesillere göre daha az bakım ve denetim görmüştür. Bu nedenle sıkı bir moral ve yüksek başarı beklentisi geliştirmişlerdir. 13. Nesil de denilen bu kuşak bir kuruluşa bağlılıktan ziyade işteki bireysel özgürlüklerine değer veren, sert köşeli bir duruş sergileyen ve siyasi bağlantıları tercih etmeyen özellikler geliştirmiştir. Kuşak bireyleri tembel olarak nitelendirildiği için eleştiri odağı olmuştur (Devito, Basilice vd, 2014).

1980-1999 yılları arasında doğan Y jenerasyonu sorgulayan yapılarından dolayı adını “whY” kelimesinden almıştır (Oral, 2013). Küreselleşmeye başlayan dünyada üretime dayalı dünya algısında bir kırılma yaratarak tüketim dünyasının kapısını aralayan ilk kuşaktır. Ebeveynleri poker, tavla gibi oyunlar oynarken Y nesli gameboylar, atariler ve bilgisayar oyunları ile tanışmıştır. İnternet kullanımında uzmanlaşmaları sayesinde çoklu kimlikler edinmişlerdir. Y’ler teknolojiyi yalnızca kullanmada değil, yaratmada da beceriklidir (Yücebalkan ve Aksu, 2013, Akdemir vd., 2013). Bu kuşak bireyleri özgürlük yanlısı, takım çalışmasına yatkın, keşfetmeye ve yeni yaklaşımlara açık bireylerdir (Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021).

2000 ve sonrasında teknolojik gelişimin hızlı olduğu bir dönemde dünyaya gelen Z kuşağına sanal ortamdaki yüksek etkileşim düzeylerinden dolayı “internet kuşağı” “next generation” “instant online (her daim çevrimiçi)” “i Gen” ya da “.com” kuşağı da denilmektedir. Bu kuşak internetin olmadığı bir dünyadan haberi olmayan ilk kuşaktır. Gelişmiş teknoloji ile büyüyen Z’ler, bilgisayarı kitaba, çevrimiçi sohbeti yüzyüze sohbete tercih etmektedir (Cho, Bonn ve Han, 2018, Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021). Taşınabilen ve hep yanlarında olan küçük aygıtları; bilgisayarı, MP3 çalarları, i-Pod’ları, bluetooth kulaklıkları ve cep telefonları kuşak üyelerinin ayrılmaz parçalarıdır (Oral, 2013). Z kuşağı bireylerinin aşırı bireysellik ve yalnızlık içinde olacağı öngörülmektedir (Aydın ve Başol 2014).

Liderlik

Yaygın olarak kabul edilen liderlik tanımı; bir kişinin organizasyonun amacı ve tanımlanmış örgütsel hedeflere ulaşmak için diğer üyeleri üzerinde güç sahibi olmasıdır (Devito, Basilice vd., 2014). Bilişsel bilim, liderliği etkileyen birçok faktörün eşzamanlı entegrasyonu olarak tanımlar. Liderlik

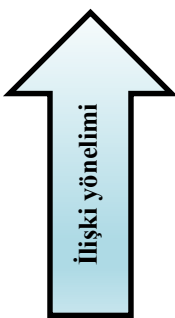
kategorileri farklı ihtiyaçlara karşılık gelmek için “anında” da oluşturulabilir (Lorda, Brownb, Harveya ve Halla, 2001).

21. yüzyılda küreselleşmenin eğitim liderliği üzerindeki karmaşık etkileri tartışılmaktadır. Küreselleşme “bugünkü hayatımızda kapuçino içiyor, suşi yiyoruz, bir iPod'da Amerikan ya da İngiliz rock dinliyoruz, Toyota'mızı McDonald'a sürerken, bilinen marka kot pantolonlarımızı giymiş oluyoruz” şeklinde özetlenebilir. Çeşitli ulus-devletleri, kültürleri ve toplulukları etkileyen küreselleşme özellikle 21. yüzyılın başında eğitim liderinin rolünü etkilemekte ve değiştirmektedir. Eğitim liderlerinin giderek daha zor ve karmaşık zorluklarla baş etmeleri gerekmekte ayrıca toplumsal dönüşümün temel ilkelerini (örneğin sosyal adalet, eşitlik vb.) desteklemeleri gerekmektedir. Yeni küresel çağda yeni uygulamalar ve paradigmlar ile liderler vizyon sahibi, kapasiteli, sınır zorlayıcı ve girişimci olmalıdır. Liderlerin yeni mesleki beceriler, yeni öğretim tasarımları, değerlendirme okuryazarlığı ve kriz yönetimi gibi eğitim yönetiminde yeni ve önemli becerileri sergilemesi artık zorunluluk haline gelmiştir (Litz, 2011). Küresel finansal krizin meydan okumaları, iş arayan insan sayısını değiştirmiş olabilir ancak en iyi yeteneği çekme, koruma ve geliştirme gereksinimini değiştirememiştir. Ek olarak yetenekli bir iş gücünü koruma ve geliştirme konusunda önemli bir bileşen de yöneticilerin beklentilerini anlamaktır (D'Amato ve Hannum, 2009).

Liderlik stilleri

Byrne'nin (1971), “benzerlik çekiciliği paradigması” sosyal etkileşimlerdeki çekiciliği, beğeniyi ve tercihleri öngören ve açıklayan sosyal psikolojide geçen sağlam bir teoridir. Tutumlar, nitelikler ve diğer kişilerarası benzerliklerin, kasıtlı, duygusal ve davranışsal beğeniyi ve etkileşimi etkilediğini temel alır. Farklı liderlik tarzları, bu liderlik tarzlarının çalışanların psikolojik ihtiyaçlarıyla ne kadar benzerlik paylaştığına bağlı olarak liderler için farklı çekicilikler yaratır. Benzerlik çekiciliği perspektifinden bakıldığında, çalışanların katılım ihtiyacı ile liderlerin liderlik tarzı arasındaki uyum birbirine çekicilik kazandırır (akt. Ren vd., 2018).

Tablo 1. Liderlik tarzlarının sınıflandırılması

	<p>Katılımcı Liderlik: Lider, takipçilerinden fikir ve beyin fırtınası yapmalarını ister, onları işe koyulmaya teşvik eder ve sorumluluklarını onlarla paylaşır.</p>
	<p>Koçluk Liderliği: Lider, takipçileriyle açık, samimi ve dostane bir şekilde çift yönlü veya çok yönlü iletişim ve etkileşim kurar.</p>
	<p>Yönlendirici Liderlik: Lider, takipçilerine kendilerinden ne yapmaları beklendiğini, nasıl yapacaklarını, ne zaman ve nerede yapılacağını ve hedefe nasıl uyacağını söyler.</p>
	<p>Yetki Devri Liderlik: Lider, takipçilerine sınırlı rehberlik ve destek sağlar.</p>

(Ren vd., 2018)

Durumsallık teorisyenleri tarafından önerilen bir dizi taksonomi temel alan tablo 1, ilişki davranışının boyutunu sunmakta ve onu yüksek ve düşük segmentlere ayırmaktadır. Yönlendirici ve yetki veren liderlik stilleri alt segmente uygunken, katılımcı ve koçluk liderlik stilleri üst segmente girmektedir.

Son yıllarda gelişen iki liderlik teorisi dönüşümsel ve dağıtımçı liderlik modelleridir. Dönüşümsel liderlik; “batılılaşmış” neo-liberal ekonomik ve sosyo-siyasi etkenler ve artan bir ilgi ile birlikte bu liderlik modeli gelişmiştir. Dönüşümsel liderlik, bir organizasyon kültürü içindeki ilişkiyi, değişimi ve iyileştirme kavramlarını kapsar. Görevleri dört alt bölümde gösterilir, bunlar; yön belirleme, insanları geliştirme, iş birliğine dayalı kültürler inşa etme ve program geliştirmedir (Litz, 2011). Dönüşümsel liderliğin dört boyutu; idealize edilmiş etki (karizma), ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş düşüncedir. Bu liderlik türünün özellikleri arasında dürüstlük, şeffaflık ve risk alma bulunur (Gedik, 2020). Dağıtımçı liderlik ise; öğretmen liderlerin, bölüm başkanlarının, hatta öğrencilerin ve tüm paydaşların daha fazla örgütsel karar alma sürecinde olması, pro-aktif, demokratik ve katılımcı rol oynamalarıdır. Birtakım teorisyenler bunu “lider toplulukları” olarak adlandırmışlar ve liderlik dağılımı üzerine daha fazla odaklanma çağrısı yapmaya başlamışlardır (Litz, 2011) Harris’ e (2005) göre dağıtımçı liderlik, daha geniş perpektiften baktırır ve yaratıcı düşünmeyi destekler (akt. Yıldırım, 2017). Bizi tek bir ağaca değil, ormana götürür. Bu model ile liderlik, örgütün her düzeyindeki sorumlu çalışanların eylem ve etkilerini kapsamakta, böylece taksonomik bir liderlik perspektifi sunmaktadır.

Goleman (2000), altı farklı liderlik stili ile ilgili olarak örgütsel performans sonuçlarını araştıran araştırma bulgularını rapor etmiştir. Her liderlik tarzının, çalışma ortamı üzerinde ve organizasyonların çeşitli seviyeleri üzerinde farklı etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, en olumlu liderlerin, birden çok liderlik stilini akıcı bir şekilde kullanma ve aralarında geçiş yapma yeteneğine sahip olduğu bulunmuştur (DeVito vd., 2014).

Kuşaklar ve Liderlik Stilleri

Literatür X nesli ve Baby Boomers'ın modern organizasyonlarda tamamen üretken olmaları için farklı liderlik stilleri denemeleri gerektiği sonucuna işaret etmektedir. Başarılı liderliği tanımlamak için kullanılan geleneksel kriterler artık günümüzün modern kurumlarına uymamaktadır. Yeni liderlik teorileri liderler için; mesleki beceriler, deneyim ve eğitim gibi becerilerin bir karışımını kaçınılmaz olarak zorunlu tutmaktadır. Buna karşılık ampirik çalışmalar en iyi liderlik tarzının olmadığı fikrini desteklemektedir. Başarılı liderlerin liderlik tarzlarını “astlarının ihtiyaçlarını ve belirli durumlarını karşılayacak şekilde uyarlayabildikleri ölçüde” başarılı olduğu sonucu geçerliliğini korumaktadır. Günümüz iş gücünün büyük bir kısmının otuz beş yaşın altında olduğundan ve X nesli, işgücü

piyasasındaki değişikliklerin son derece farkında olduğundan, bilgi ve deneyimlerini yeniden yapılandırma yoluna gitmektedir. Amerika, Japonya, Avustralya ve Tayvan gibi birçok gelişmiş ülke “sanayi ekonomisi”nden “hizmet ekonomisi”ne geçmiş ve çalışanların ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler daha karmaşık hale gelmiştir. Artık bir “bilgi ekonomisi”ne doğru ilerlenmekte ve gittikçe daha fazla iş “bilgi işi” haline gelmektedir. Dolayısıyla geleneksel liderlik tarzlarına olan ihtiyaç da ortadan kalkacaktır (Yu ve Miller, 2005). Devito ve arkadaşlarının New York’ta yaptığı araştırma (2014), X nesli ve Baby Boomers kuşağından yöneticileri işlemsel ve dönüşümsel liderlik bazında ele almıştır. Katılımcılar; gerçekleştirme, teknoloji, esneklik, ekonomik menfaatler ve çalışma ortamı olmak üzere beş özel kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre her kuşağın baskın temaları belirlenmiştir. Bulgular; X üyelerinin bir iş günü içerisinde zorlu bir görevi internet kullanarak, sörf yaparak bitirdiğini, yalnız ve esnek saatlerde çalıştığını ve eğlenceli bir iş tercih ettiklerini göstermiştir. Baby Boomers ise zorlu bir görevi birkaç gün içinde başarmış, karşılaştırma yapmak (fiyat vb) için telefon kullanmış, düzenli bir programla yalnız çalışmaktan yana tavır sergilemiştir. Bununla birlikte bir yarar sağlamak istemiş ve emeklilik planları yapmışlardır. Araştırmada, çoğunlukla X’leri dengesiz bulan Baby Boomers’lar, bu nesli isyankar, motive olmamış ve iş birliği eksikliğiyle eleştirmekte ve onları güvensiz olarak nitelendirmektedir. İki kuşak arasındaki farklı tercihlerin tanımlanması, nesillerin liderlik stillerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur (Devito, Basilice vd., 2014). Tablo 2’de kuşaklar, özellikleri ve liderlik stilleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Kuşaklar, özellikleri ve liderlik etkileri

<u>Kuşaklar</u>	<u>Özellikleri</u>	<u>Liderlik etkileri</u>
Gelenekseller veya Sessiz Kuşak (...-1945)	Sadık, adanmış ve çalışkan tanımlanmış hiyerarşik yapılara açık ve otoriter çizgilere alışmıştır. Kültürel değişikliklere uyum sağlamakta ve gelişmekte zorlanmaktadır. Teknolojiyle, yenilikçi ve güncel konularla daha az ilgilidir.	Direktif veren liderlik stillerine açıktır, buna yüksek derecede saygı duyar, yetki ve denetime tabi, askeri tip komuta ve kontrol ilişkilere (ast-üst ilişkisi) açıktır.
Baby Boomers (1945-1965)	Çok çalışkan, otoriteye (ritmik formaliteye) bağlı, iş verene sadık, iş etiği yüksek, büyüme için takım odaklıdır. Mali kazanç ve tanınma ödülü ile motive olur, iş güvenliği ister. Emir-komuta zincirine bağlı, teknik olarak zor olanı yönetmeye istekli ve terfi odaklıdır. İş ve aile dengesi düzenli, kurumsal paternalizm savunucusu, liberal ve son derece rekabetçidir. Bağımsız, karşılıklı saygı, özerklik ve ortak sorumluluk ister.	İletişim ve katılım aracılığıyla meslektaşlık ve fikir birliğini tercih etmektedir.
X Kuşağı	Bağımsızlık ve kişisel tatmin peşinde, çeşitliliğe açık, risk alan, kişisel özgürlüğe ve zorlu işlere	Daha hiyerarşik ve daha katılımcı olmayı tercih eden liderlik

(1965-1980)	değer veren X nesli iş güvenliği ve statüsünü artırmak ister, yalnız çalışmayı tercih eder, iş ve kişisel yaşam arasında daha fazla denge sağlamaya çalışırlar.	biçimleri istemektedirler. "Mikromanaged" olmayı sevmezler.
Y Kuşağı (1980-2000)	Teknolojik açıdan gelişmiş, eğlenceli ve çoklu görev becerisine sahip, iyimser, başarı odaklı, daha fazla riske toleranslı ve değişime duyarlıdırlar. Değişimi getirmek için ekip çalışması ve toplu eyleme inanırlar, önceki nesillere göre ilişkilerinde daha nazik olmayı tercih ederler.	İnsanları birleştirebilecek ve ortak bir hedefe götürecek liderlere saygı gösterirler.

(Cox, Hannif ve Rowley, 2014; Yu ve Miller, 2005)

Nesiller ve liderlik üzerine bir diğer araştırma da CCL (Center for Creative Leadership) tarafından yapılmış, Avrupa'daki 52 örgüte çeşitli yönetici rollerinde bulunan 1538 kişinin katıldığı bir anketin verileri (erken ve geç dönem baby boomers ile erken ve geç dönem X kuşağını kapsayan bir araştırma) analiz edilmiştir. İlk gruptaki yöneticiler (erken baby boomers) liderin daha sık temsil etmesini istemiştir. Bunun olası bir nedeni eski yöneticilerin önemli deneyimler kazanmış olması ve şimdi daha fazla kontrol ve özerklik istemesidir. Geç dönem X nesli grubundaki yöneticiler liderleri tarafından güvenilmek istediklerini belirtmişlerdir. Çünkü bu gruptaki yöneticiler daha önceki nesillere göre daha hızlı pozisyonlarına ulaşmıştır (D'Amato ve Hannum, 2009).

Sullivan (2001), dört kuşak üniversite liderlerini "kurucular, iyi yöneticiler, işbirlikçiler ve bin yıllar kuşağı" olarak nitelendirerek yorumlamıştır. Bununla birlikte 21. yüzyıl zorluklarının listesini özetlemektedir. Bunların başlıcaları; "kaynakların kıtlığı" "değişen öğrenci profili" "çalışan nüfus istatistikleri" ve "yüksek kaliteli eğitime özel sektör tedarikçilerinden gelen rekabet"tir. (akt. McArdle, 2013). Son dönemde geliştirilen liderlik özellikleri arasında şunlar yer alır: güven, risk alma, çok kültürlü değerlerdeki büyüme ve birden fazla perspektif benimseme. Bu özellikler, karmaşık, değişen ve birbirine bağlı mesleki çalışma ortamında mükemmelleşebilmek için liderlerin sahip olması gereken önemli özellikler olarak belirlenmiştir. "Oldukça gelişmiş" olan liderlerin nitelikleri arasında; kooperatif, açık sözlü, kontrollü, bağımsız, güvenilir ve ileriye dönük düşünme becerileri yer almaktadır (Henderson-Harr, Caggiano-Siino ve Prewitt, 2016). Bu bağlamda okul liderlerinin bir sonraki nesil için uygunluğu tartışılmaktadır. 21. yüzyıl okul sorumlusunun, ihtiyaç duyduğu liderlik becerileri ve özellikleri de gözden geçirmesi gerekmektedir (Goff, 2002).

Yeni teknolojik ilerlemeler hem öğretme hem de öğrenme için peyzajı hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Odaklanma ve teknoloji kaynaklarının tahsis edilmesindeki artış ile okullar, değişim sürecini kolaylaştıracak ve teknoloji entegrasyonu için dijital bir öğrenme kültürünü destekleyecek liderlere ihtiyaç duymaktadır. Eğitimdeki herhangi bir odaklanma ve inisiyatifte olduğu gibi, müdürün

desteği ve liderliği çok önemlidir (Domeny, 2017). Nesiller boyunca insanlar ortak bir nitelikte anlaşmaya varmıştı; her grup liderlerin güvenilir ve ileri görüşlü olmasını istemektedir. Geçmiş yıllarda kalkınma, insan kaynakları departmanının işiydi ama günümüzde liderlerin üstlendiği bir sorumluluk haline gelmiştir. Bugünün yöneticileri, astlarını ne kadar iyi geliştirdikleri konusunda giderek daha fazla araştırılmaktadır (D'Amato ve Hannum, 2009).

Zaman ve değişim kuşakların kendine özgü karakteristik özelliklerini beraberinde getirmektedir. Her bir kuşağın kendine ait bir bakış açısı, tutumu, beklenti ve aidiyet duygusu vardır. Her zamankinden farklı bir dönemde yaşayan ve geleneksel kalıpları kıran yeni neslin nasıl bir lider görmek istediği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın odağı yeni nesil takipçiler üzerinedir. Araştırmanın amacı ise yeni nesil okul liderinin özelliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan sorulara cevaplar aranmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

- 21. yüzyıl okul liderinde olması gereken özellikleri,
- 21. yüzyıl okul liderinde aranan becerileri,
- Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörleri,
- Olgun ve genç liderler arasındaki farkları belirlemektir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yeni nesil okul liderinin özelliklerini araştıran bu çalışmada katılımcı görüşleri yansıtılmıştır. Görüşlerinin alınması amacıyla uygun olarak araştırma nitel modelle tasarlanmıştır. Takipçilerin deneyimlerinin anlamını ortaya çıkarmak için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji XX. yüzyılın gerçeğe bakışı açısını değiştiren felsefi bir akımdır. Temel sorunun “gerçeklik gerçekten var mı yoksa bizim bilincimizin bir ürünü mü?” olduğu fenomenoloji, varsayımlar yerine “öz”e odaklanan, yorum ve anlam üretmeye yönelik entelektüel bir yaklaşımdır (Raco, 2018; Qutoshi, 2018). Fenomenoloji “ne” deneyimlendiği ve “nasıl” deneyimlendiği dahil olmak üzere deneyimin özünün bir açıklamasıdır. Bu yöntemle belirli bir durum bağlamında bireysel tanımlamalardan evrensel anlama ulaşılır (Creswell, 2013). Bu yaklaşımın başlıca özellikleri şunlardır: Katılımcıların deneyimlerine yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla erişen yorumlayıcı bir metodolojidir. Katılımcılar, araştırılan konunun deneyimine ve ayrıca araştırma dilindeki yeterliliklerine göre amaçlı olarak seçilir. Katılımcıların dili genellikle araştırmacıların üzerinde çalıştığı tek veri olduğundan, katılımcıların sözlü olarak akıcı ve ifade edici olmaları önemlidir. Araştırmacı, önsözleri ve varsayımları parantez içine alarak “kavramsal sessizlik” veya saflık konumunu benimser. Tüm verileri eşit olarak değerlendirerek

(alakasız görünenlerin bir kenara bırakılmayacak şekilde) her biri tam anlamlı bir ifadeyi temsil eden doğal anlam birimlerine indirger. Araştırmacı sunulanı tanımlar, doğal anlam birimlerini açıklar ve katılımcının deneyim dünyasını yakalamaya çalışır. Yalnızca katılımcının yaşadığı dünyanın duygusu betimleme yoluyla elde edildiğinde, temaları çıkarmak ve bulguları literatürdeki diğer kaynaklarla karşılaştırmak uygun hale gelir. Katılımcının fenomenle ilgili yaşadığı deneyim daha sonra hem yerel hem de daha geniş (belki de politika gibi ulusal veya uluslararası koşullar açısından) bağlam içinde değerlendirilir (Van der Mescht, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, gönüllülük esasına göre, henüz meslek körlüğüne yakalanmamış, yani meslek hayatının başında, heyecanlı ve idealist 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden seçilmiştir. Meslek körlüğü mesleğimizde elde ettiğimiz bilgi ve becerilerin birikimiyle belli bir problemi veya sorunu çözmeye alışkanlıklardan dolayı her zaman uyguladığı standart çözümlerle hareket edilmesi durumudur (Alperen, 2022). Çalışmanın katılımcılarının mesleğinin başındaki öğretmenlerden oluşması, çalışmanın zeminini kuvvetlendirici etki yaratmaktadır. Yeni nesil okul lideri tanımlaması yapabilmemiz için katılımcıların genç takipçiler arasından seçilmesi gerekli görülmüş ve “meslek körlüğüne yakalanmamış” ifadesi bu bağlamda kullanılmıştır. Zengin bir içeriğe ulaşmak için amaçlı örneklem yönteminden ölçütlü örnekleme göre; İstanbul İli, Kadıköy İlçesi’ndeki ortaokul ve lise kademesinde görev yapan on öğretmen ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Soruların oluşturulmasında öncelikli olarak ilgili literatür taranmış ve araştırmanın amacına yönelik olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşleri alındıktan sonra sorular üç katılımcıya yöneltilerek pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra bazı küçük düzeltmeler yapılarak ve tekrar uzman görüşleri de alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her biri ile daha önceden belirlenen gün ve saatte etik kurallar çerçevesinde yüzyüze görüşülmüştür. Araştırmacı her bir katılımcı karşısında aynı tutumu sergilemeye özen göstermiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, görüşleri ise kendilerinin izniyle ses kaydına alınmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Ses kaydına alınan katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak bir metin haline getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu amaçla MAXQDA 2020 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. MAXQDA araştırmacının nitel araştırma metinlerini sistemli olarak değerlendirmesi ve yorumlamasını sağlayan bir bilgisayar yazılım programıdır. Program hiyerarşik bir kod sistemi kullanmaktadır (Çayır ve Sarıtaş, 2017). Görüşme metinleri, gözlem notları ve daha fazlası bilgisayar ortamında yer alır. Araştırmacı verileri analiz etmek için bir tema ya da kategori geliştirir. Doyalar kategoriler için düzenlenir ve bunlara karşılık gelen veriler girilir. Aynı veri için birden fazla kodlama yapmak mümkündür (Merriam, 2013). Maxqoda programı hem veri kodlamada hem de verileri görselleştirme imkanı sunmaktadır. Ayrıca güvenilirliğin artırılması açısından da önemlidir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttıran bir başka nokta kodlayıcılar arasındaki kararlılığın sağlanmasıdır (Kırıcı Tekeli ve Tekeli, 2021). Bu bağlamda güvenilirliği güçlendirmek için kodlayıcılar arasında kararlılık, programın uzmanı olan kişilere de danışılarak, sağlanmıştır. Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcılığıdır. Nitel araştırmalarda inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği kaygıları ön plandadır (Başkale, 2016). Araştırmacı çıkarım veya yorum yaparken her türlü açıklama ve ihtimali göz önünde bulundurmalıdır (Özden ve Durdu, 2016). Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarından samimi olmaları ve sorulara olabildiğince açık cevaplar vermeleri istenmiştir. Araştırmacı, katılımcı görüşlerinden elde edilen verileri, doğruluğu kabul edilebilir bir şekilde, gerçekliği açıklama gayreti göstermiştir. Araştırmanın her safhasında, ortam ve katılımcı davranışlarını ve tepkilerini görebilmek için araştırmacı, katılımcılarla iletişimini güçlü tutmuş ve her bir katılımcı karşısında objektif tutum sergilemiştir. Veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca vasıtası insan olduğu için, onun gözlem ve görüşmeleri aracılığı ile gerçek hakkındaki yorumlara doğrudan ulaşılabilir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı güvenilirlikten daha belirgindir. Bu kapsamda geçerlik; iç geçerlik, genellenebilirlik (dış geçerlik) ve ilişki geçerliği olmak üzere üç kısımda incelenmektedir (Yağar ve Dökme, 2018). İç geçerliliği vermek adına araştırma amacı ile katılanların gerçekçiliği doğru bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, diğer benzer araştırmalarla örtüşmekte, benzer ortamlara ve topluluklara uygulanabilir özelliktedir. Yani dış geçerlilik bağlamında aktarılabilirlik sağlanmıştır. Araştırma boyunca katılımcıların verdikleri cevapların samimi olup olmadığı ve varsayımların gerçek anlamda vücut bulup bulmadığının tartışılması araştırma yönünden çok önemlidir (Özden ve Durdu, 2016). “Sonuçlar ne kadar inandırıcı?” “benzer örnekli çalışmalar ile örtüşür mü?” soruları dikkatle ele alınmıştır. Çalışmanın okuyucularının araştırmayı anlamlı ve yararlı bulması için ilişki geçerliliğine dikkat edilmiştir.

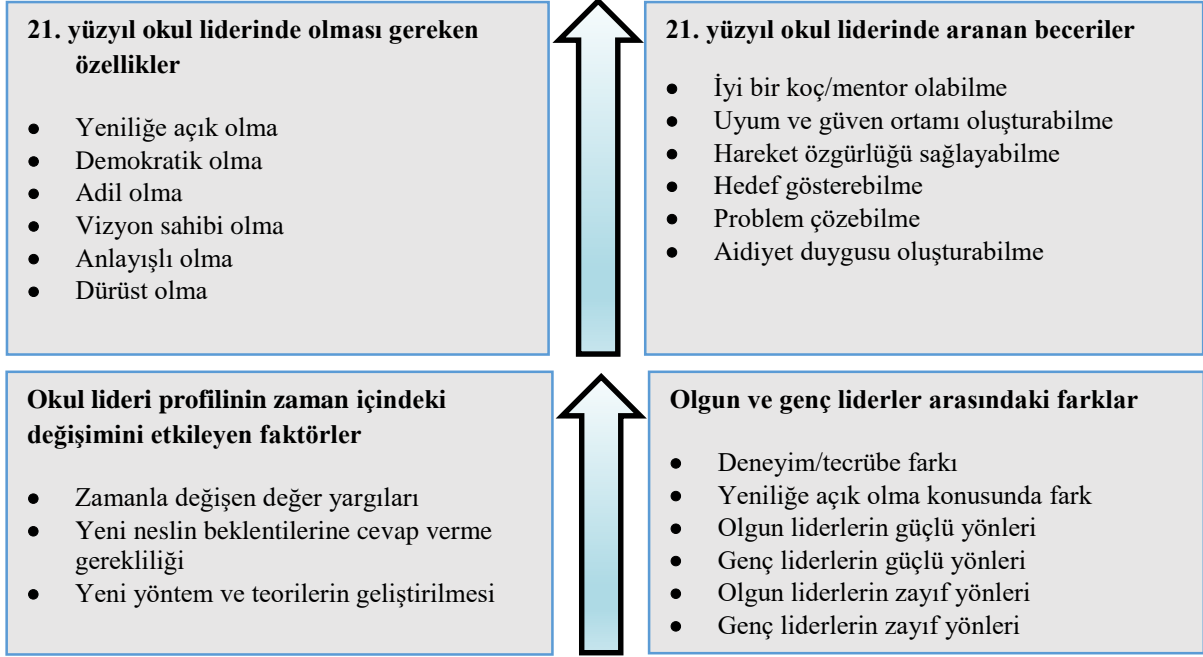
Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular; temalar, alt temalar, kodlar ve frekansları içeren tablolar halinde sunulmuştur. Bir koda ilişkin yapılan atıf sayısı fazla olabilmektedir. Bu durumda tablodaki frekans değeri de artmaktadır. Tabloların altında kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır. Her bir katılımcı için harf ve rakamlar kullanılmıştır. Örneğin Kadıköy’de bulunan x okulundaki bir öğretmen kayıtlara Ö1 (Öğretmen 1) olarak geçmiş ve her bir öğretmen Ö1,

Ö2, Ö3.....Ö10 şeklinde belirtilmiştir. Çalışmanın amacına bağlı kalınarak yeni nesil öğretmenlerin birer takipçi olarak liderlerinde aradığı özellikler ve hangi liderlik stilini kendilerine yakın gördükleri tematik olarak ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların mesleğe yönelik ilk izlenimleri ve ilk deneyimleri çerçevesinde “öz”e odaklanılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Yeni nesil okul liderinin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşme yöntemiyle toplanan veriler literatüre dayanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ile şu ana temalara ulaşılmıştır: “21. yüzyıl okul liderinde olması gereken özellikler” “21. yüzyıl okul liderinde aranan beceriler” “Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörler” “Olgun ve genç liderler arasındaki farklar”. Şekil 1’de temalar ve frekans değerine göre sıralanmış kodlar verilmiştir.

Şekil 1. Yeni nesil okul liderinde aranan özellikler ve becerilere yönelik bulgular



Her bir temanın alt kodları ve kodlara ait frekans değerleri aşağıda tablolarda verilmiştir. Bir koda ilişkin pek çok atıf olduğundan frekans değeri yüksek olabilmektedir.

21. Yüzyıl Okul Liderinde Olması Gereken Özellikler

21. yüzyıl okul liderinde olması gereken özellikler konusundaki görüşlere yönelik kodlar ve frekans değerleri tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. 21. yüzyıl okul liderinde olması gereken özellikler

21. Yüzyıl liderinde olması gereken özellikler	f
Yeniliğe açık olma	10
Demokratik olma	6
Adil olma	5
Vizyon sahibi olma	4
Anlayışlı olma	3
Dürüst olma	3

“21. yüzyıl okul liderinde olması gereken özellikler” temasının kodları “yeniliğe açık olma” “demokratik olma” “adil olma” “vizyon sahibi olma” “anlayışlı olma” “dürüst olma” ve “ileri görüşlü olma” dır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Yenilikleri takip edip bunları çalışma arkadaşlarıyla paylaşıp hayata geçirmeleri için teşvik edici olmalıdır...” (Ö7) “...Yenilikleri takip edebilen liderler, ekibine de öncü olabilir...” (Ö4)

“...21. yüzyıl liderleri sadece kural koyucu olmamalıdır. Öğretmenlerin kararlarını sorgulamasına, değiştirmesine izin vermelidir...” (Ö1)

“...Her “kağıt bazlı sınavı” geçen ya da “senesini dolduran” kişilerin yeterli vizyona sahip olamayacağı aşıkardır. Kişiler evrensel düzeyde yöneticilik vasıflarına sahip değillerse bu karşısındaki kitle için zaman kaybı, derslerde mutsuzluk sebebi ve eğitimin gerçekleşmesini önleyen bir durumdur...” (Ö2)

“...Dürüstlük: olumlu koşullarda dürüst davranmanın gerekliliğini ön planda tutan liderler olumsuz koşullarda da dürüst davranmalı...” (Ö5)

21. Yüzyıl Okul Liderinde Aranılan Beceriler

21. yüzyıl okul liderinde aranılan beceriler konusundaki görüşlere yönelik kodlar ve frekans değerleri tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. 21. yüzyıl okul liderinde aranılan beceriler

21. yüzyıl okul liderinde aranılan beceriler	f
İyi bir koç/mentor olabilme	7
Uyum ve güven ortamı oluşturabilme	4
Hareket özgürlüğü sağlayabilme	3
Hedef gösterebilme	3
Problem çözebilme	3
Aidiyet duygusu oluşturabilme	3

21. yüzyıl okul liderinde aranılan beceriler temasının kodları “iyi bir koç/mentor olabilme” “uyum ve güven ortamı oluşturabilme” “hareket özgürlüğü sağlayabilme” “istek uyandırabilme ve hedef gösterebilme” “problem çözebilme” ile “aidiyet duygusu oluşturabilme ve tatmin yaratabilme” dir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...İyi bir koç yönlendirici ve rehber olmalı. Hedefler koyup çalışanları hedeflere ulaşmak için teşvik etmeli. Öğretmenler yöneticilerinden bir şeyler öğrenmeli, gelişme göstermelidir. İyi bir koç öğretmendeki potansiyeli açığa çıkaracak ortamlar sağlamalı. Öğretmene sorgulamayacağı sabit kurallar sunup, belli programın içine sıkıştırmak yerine farklılıklara açık, yenilikçi olmalıdır...” (Ö5)

“...Hitap ettiği kitlenin karakteristik özelliklerini bilerek stratejiler geliştirdiği takdirde lider olarak benimsenir, mentor ve rol model olabilir...” (Ö3)

“...Takım arkadaşları arasında uyum ve güven olmazsa hedefe ulaşamaz. Uyum ve güvenin zedelendiği durumlarda okul lideri birleştirici ve bütünleştirici olmalıdır. Sorun yaratan değil sorun çözen, ayırıştırıcı değil birleştiren olmalıdır...” (Ö8)

“...Hareket özgürlüğü sağlaması önemli, çünkü lider sadece yol gösterendir. Sonucu belirlemek kişiye kalmıştır...” (Ö10)

“...Aidiyet duygusunun sağlandığı durumlarda tüm iyi özellikler gerçekleşir. Kendini ait hissedenden kişi hareketlerinde rahat hisseder, kendi yaptığının sorumluluğunu rahatça alır, yenilikleri uygular çünkü ortam ona bunu sağlar...” (Ö7)

Okul Lideri Profilinin Zaman İçindeki Değişimini Etkileyen Faktörler

Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörler konusundaki görüşlere yönelik kodlar ve frekans değerleri tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörler

Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörler	f
Zamanla değişen değer yargıları	8
Yeni neslin beklentilerine cevap verme gerekliliği	7
Yeni yöntem ve teorilerin geliştirilmesi	4

Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimini etkileyen faktörler temasının kodları “zamanla değişen değer yargıları” “çağın ihtiyaçlarına ve yeni neslin beklentilerine cevap verme gerekliliği” “yeni yöntem ve teorilerin geliştirilmesi” dir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Değişimi getiren en önemli faktör yönetimin bir direktif değil ekip çalışması olduğunun farkına varılmasıdır...” (Ö2)

“...Geçmişteki okul müdürleri yanına yaklaşılmaz, korku saçan, kuralları dikte etmekten başka görevleri olmayan, bireysel farklılıklara kapalı, tekelcilikten çıkmış bir gürühtü. Günümüzdeki liderler çağın dijitalleşmesiyle sosyal alanlarda daha etkin ve hitap ettikleri kitle ile ilgili kararlar alırken daha sağduyulu davranma eğilimindedir. Geçmişte müdürler genel olarak yaşça daha büyük olmalarına rağmen günümüzde gerekli yılı tamamlamış genç adaylar müdür koltuğuna oturabiliyorlar...” (Ö8)

“...Demokratik ve yenilikçi bir şekilde yönetilmek isteyen öğretmenler yöneticileri değişime zorlamış olması muhtemel. Genellikle belli bir yaşın üstünde öğretmenler liderlerini kanıksayabiliyor

ancak yeni nesil yeni bir bakış açısı getirdiğinden liderleri yönlendirebiliyor, lider de başarılı olabilmenin yolunun yeni nesli dikkate almaktan geçtiğini görüyorsa başarıyı yakalayabiliyor...” (Ö6)

“...Genel olarak otoriter olmaktan çıkıp dayanışmayı gözeten ve yönlendirici özellikte profil değişikliği vardır. Ayrıca başarının tek bir kişinin değil bir takımın tüm üyelerine ait olduğu görüşü okul müdürlerinde gözlenmektedir...” (Ö3)

Olgun ve Genç Liderler Arasındaki Farklar

Olgun ve genç liderler arasındaki farklar konusundaki görüşlere yönelik kodlar ve frekans değerleri tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Olgun ve genç liderler arasındaki farklar

Olgun ve genç liderler arasındaki farklar	f
Deneyim/tecrübe farkı	10
Yeniliğe açık olma konusunda fark	10
Olgun liderlerin güçlü yönleri	9
Genç liderlerin güçlü yönleri	9
Olgun liderlerin zayıf yönleri	8
Genç liderlerin zayıf yönleri	7

Olgun ve genç liderler arasındaki farklar temasının kodları “deneyim/tecrübe farkı” “yeniliğe açık olma konusunda fark” “olgun liderlerin güçlü yönleri” “genç liderlerin güçlü yönleri” “olgun liderlerin zayıf yönleri” “genç liderlerin zayıf yönleri” dir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...Yaşlı ve genç liderler arasında ciddi bir boşluk var. Öncelikle deneyim bakımından yoksun olan genç yöneticiler hırslarına yenik düşebilirken yaşlı yöneticiler karar verme aşamasında daha temkinli olurlar. Aynı zamanda genç liderler ilk adımlarını atarken yalnızken ve bir yol göstericileri yokken yaşlı liderler her çevreden destek, fikir ya da yardım alacakları geniş bir ağa sahiptirler...” (Ö5)

“...Yaşlı ve genç liderler arasındaki en büyük fark yaşlı liderlerin tecrübelerinin işlerini daha kolaylaştırması. Bazı geleneksel yöntemlerde ısrarcı olsalar da işlerinde daha pratik olabiliyorlar. Genç liderler farklı düşüncelere daha açık, yenilik yapmaktan çekinmeyen, duruma göre değişik yolları deneyebilen yapıda olabiliyorlar...” (Ö10)

“...Deneyimli olması önemlidir. Çünkü yapılacak herhangi bir eylem planının tüm aşamalarını önceden biliyor ve tecrübe etmiş. Ancak bunu yaparken yeniliklere kendisini kapatmamalıdır. Yeni ile eski arasındaki dengeyi kurabilmelidir, ama bu noktada zorlanıyorlar...” (Ö2)

“...Genç liderlerin güçlü yönleri: teknolojiyi eğitimle birleştirebilmeleri ama zaman zaman olumsuz sonuçlanacak şekilde daha hırslı...Olgun liderlerin zayıf yönleri, birtakım sınırlarla düşünmeleri ve bu düşüncelerinin kararlarını etkilemesi...Teknolojiyi kullanmamak zayıf yönlerinden...” (Ö4)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada kuşakların liderlik stilleri üzerinden yola çıkılmış ve takipçi gözünden bakılarak yeni nesil okul liderinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan birebir görüşmelerden elde edilen bulgular ve çıkarılan temalara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Faydalı olduğu düşünülen diğer araştırmalarla tartışma alanı doldurulmaya çalışılmıştır.

21. yüzyıl okul liderinde aranan en büyük özelliğin “yeniliğe açık olma” olduğu saptanmıştır. Meslek hayatının başında olan katılımcı öğretmenler çağı yakalayan, konfor alanından uzaklaşabilen, yenilik ve değişim için gerektiğinde risk alabilen liderleri görmek istemektedir. Öyle ki araştırma sonucunda liderin adaletli olma özelliği frekansını yenilikçi olma özelliği frekansının gerisinde kalmıştır. Bununla birlikte lider özellikleri arasında önem verilen bir diğer nokta liderin demokratik tutumudur. Bu konuda olgun kuşakların sert ve dikte edici tavırlarının yeni nesil tarafından kabul görmediği ve beğenilmediği sonucuna varılabilir. Gül ve Saraç (2018)’in çalışmasına göre; öğretmenler, demokratik bir müdürde bulunması gereken davranışları, farklı görüşlere saygı duyar, adaletli davranır ve yeniliklere karşı açıktır olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmadan çıkan bir diğer önemli sonuç liderin vizyon sahibi olmasıdır. Gezer (2021)’in çalışması da profesyonel bir okul yöneticisinin vizyon sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

21. yüzyıl okul liderinde aranan beceriler teması incelendiğinde bir liderin sahip olması gereken en önemli becerisinin “iyi bir mentor/koç olabilmesi” sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da yeni nesil öğretmenlerin değişimin hızlı olduğu bir zamanda güvenle ilerleyebilmek için ciddi bir mentora ve rehberliğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu konuda hem ülkemiz hem de dünyadan çalışmalar, ulaştığımız sonucu destekler niteliktedir. Eğmir’in (2012) çalışması liderin rehber olabilen iyi bir koç olmasının genç yöneticiler için oldukça önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Koçluk yaklaşımı ile yöneticiler örgüt çalışanları için pozitif bir ortam oluşturma, örgütsel performansa ivme katma ve çalışanların kurumu sahiplenmelerini sağlama yönünde önemli bir rol üstlenmekte ve bu rol sayesinde okulu öğrenen örgüte dönüştürebilmektedir. Elgün (2007) ise liderin mentor olarak yönlendirici vasfının olması çalışanların iş tatminine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Dünya çalışmaları incelendiğinde Ren ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları çalışma dikkat çekmektedir. Yeni nesil çalışanların liderlik tercihinin “koçluk liderliği”nden yana olduğunu gösteren Ren ve arkadaşlarına göre; Çinli yeni nesil çalışanların katılım ihtiyacını, “yönlendirici liderlik tercihleri”ni olumsuz, “yüksek ilişki odaklı liderlik -yani katılımcı ve koçluk liderliği- tercihleri”ni olumlu yönde etkilediğini vurgulanmaktadır. Çalışmamız ile paralellik gösteren bir diğer araştırma ise Cho ve arkadaşlarının (2018) çalışmasıdır. Özellikle “öğrenme fırsatları elde etme” ve “kariyer faydaları yakalama” güdülerinin Z kuşağı için önemini ortaya koyan Cho ve arkadaşları (2018) bu iki güdünün kuşak bireyleri üzerinde en önemli rolü oynadığını tespit etmiştir. Araştırmalar, bir mentor olmanın hem mentor hem de mentee için fayda sağladığını göstermektedir. Aslında, yöneticiler başkalarını yönlendirirken aynı zamanda kendi işlerinde daha etkili ve verimli olmaktadır (D’Amato and Hannum,

2009). İyi bir koç olmanın yanında “uyum içinde ve güven ortamında çalışma imkanı sağlayan bir liderin varlığı”nı önemseyen öğretmenler aynı zamanda “hareket alanının geniş tutulması”nı istemektedir. “Çevresel uyum” ile ilgili nesiller arası tercih farkları konusunun ihmal edilmesi, çalışan performansının, yaratıcılığının ve örgütsel vatandaşlık davranışının zayıflaması riskini beraberinde getirebilir. Bu da iş gücü kaybına yol açabilir. Sözü geçen Çinli araştırmada çalışanların liderlik tarzı tercihlerini etkileyen en önemli faktörün “ekip iş birliği” faktörü olduğu (Ren vd. 2018) sonucu ortaya çıkmıştır.

“Okul lideri profilinin zaman içindeki değişimi” teması incelendiğinde artık sert ve dikte eden lider imajında bir kırılma olduğu, lider profilinin daha duyarlı bir lider profiline evrildiği (olgun liderlerin geçmişte sergiledikleri “sert” imajın zamanla “tatlı-sert” olarak tabir edilen bir imaja dönüştüğü) sonucu dikkat çekmektedir. Bunu yaratan en büyük etkenlerden biri, sert bir imaj ve diktatör tavırları reddeden yeni neslin, bir takipçi olarak, belirleyici rolü ve tercihidir. Okul lideri profilinin değişimine etki eden bir diğer faktörün “değişime ve zamana hitap eden yeni kuram ve teoriler” dir. Takipçiler kadar yeni kuram ve öğretilerin lider profili üzerinde yaptığı etki görülmektedir.

Olgun ve genç liderler arasındaki farklara değinen tema incelendiğinde aradaki en büyük farkın “deneyim” ile “yeniliğe ve değişime açık olma” noktasında olduğu saptanmıştır. Bu konuda “tecrübe” olgun liderlerin güçlü yönleri arasındayken “yenilik ve değişime direnç gösterme, yeni teknolojik uygulamalara hakimiyet” zayıf yönleri arasında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Geleneksel liderlik stiline dijital liderlik stili ile arasında bir boşluk olduğu açıktır. Dijital liderlik, liderleri teknoloji ile buluşturan yeni bir liderlik stildir. Günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını desteklemek için dijital kültür oluşturmak, büyük oranda liderle başlar. Teknolojik dünya genişlemeye devam edeceğinden, eğitim yöneticilerinin dijital ve dönüşümsel liderler olarak rollerinin farkında olmaları gereklidir (Domeny, 2017). Araştırma sonucuna göre bahsi geçen durumun tam tersi genç liderler için geçerlidir. Yani genç liderlerin yenilikten yana olmaları güçlü yönleri arasında, deneyimsizlikleri ise zayıf yönleri arasında sivrilmektedir. Gezer (2021)’in çalışmasına göre profesyonel bir okul yöneticisinin, teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiği yönündedir.

Son yıllarda daha çok yabancı yayın, odağını çalışanların psikolojik ihtiyaçlarına ve tercihlerine kaydırmıştır. Kurum ve kuruluşlar kuşak farklılıklarına daha fazla dikkat etmelidir. Çalışanların demografik özelliklerinin, kuşaksal ve psikolojik ihtiyaç ve tercihleri de dahil olmak üzere ayrıntılı bir profilin oluşturulması gerekir. Kuruluşlar ayrıca yöneticilerini şu konularda bilinçlendirmelidir; “yeni nesil çalışanlar katılımcı ve koçluk yapan liderlik tarzlarını tercih ederler ve yönlendirici ve yetki veren liderlik tarzlarından ise hoşlanmazlar” (Ren vd. 2018). Yani yöneticiler liderlik tarzlarını bu sonuçlara göre yeniden dizayn etmeli, genç çalışanlarına destek olmalıdır. “Değer” ve “özsaygı” güdülerinin de yeni neslin tutumları üzerindeki yönlendirici etkisi (Cho vd., 2018) unutulmamalıdır. Ekonomi dünyası odağını “kar”dan “fayda”ya çevirirse (insana fayda sağlamaya), bu dünyaya iş gücü olarak katılmaya

hazır bireyler yetiştiren okullar da “psikoloji” faktörünü daha çok önemseyecek, “insan”ın değerli olduğu bilinci kuvvetlenecektir.

Araştırmalar, yeni nesil çalışanların, düşünme biçimlerini ve psikolojik ihtiyaçlarını etkileyen yeni bir gelişimsel yörüngeye maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu çalışma liderler ve araştırmacılar için bazı yönler işaret etmektedir;

- Liderler, kuşakların çalışma stilleri ve kuşaklar arası farklılıkları göz önünde tutarsa çalışan motivasyonuna olumlu katkı sağlayabilir ve bilimsel sonuçlarla desteklenen özgün bir liderlik stili yaratabilirler.
- Liderlik eğitimi veren kurumlar, eğitim lideri adaylarına dijital liderlik üzerine uygulamalı eğitim verilebilir, staj yaptırılabilir.

Son olarak, yapılan araştırmada katılımcıların genç takipçiler arasından seçilmesi, araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Bu sınırlılığı aşmak için araştırmanın katılımcı kitlesi daha geniş kapsamlı tutularak yapılabilir; ayrıca araştırma nicel yöntemle de yürütülebilir.

5. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Batur, H. B. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).
- Akdemir, A., Konakay, G., Demirkaya, H., Noyan, A., Demir, B., Ağ, C., Pehlivan, Ç., Özdemir, E., Akduman, G., Eregez, H., Öztürk, İ. ve Balcı, O. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Alperen, B. (2022). Meslek körlüğü (einstellung) etkisi nedir? 23.04.2022 tarihinde <https://www.bilgidio.com/2022/02/meslek-korlugu-einstellung-etkisi-nedir.html> adresinden alınmıştır.
- Aydın, G. Ç. & Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15.
- Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/27221>
- Cho, M., Bonn, M. A. & Han, S. J. (2018). Generation Z's sustainable volunteering: Motivations, attitudes and job performance. *Sustainability*, 3-1.6
- Cox, A., Hannif, Z. & Rowley C. (2014). Leadership styles and generational effects: examples of US companies in Vietnam, *The International Journal of Human Resource Management. Volume 25, Issue 1*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (3rd ed.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications Ltd.
- Cumhuriyet Gazetesi, (2015). *Mutant Değil Z kuşağı*, Nisan 2019 tarihinde http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dunya/212181/Mutant_degil_Z_kusagi adresinden alındı.
- Çayır, M.Y. ve Sarıtaş, M.T. (2017). Nitel veri analizinde bilgisayar kullanımı: Bir betimsel içerik analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 518-544.

- D'Amato, A. & Hannum, K. M. (2009). Generations talk about leaders and leadership development. *In Focus/Retaining and Developing Talent*, 29, (3).
- Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E., Atan, Ö. (2015). Kuşakların yönetim politikası beklentilerinin araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7/1, 186-204.
- DeVito, C. M., Basilice, L., Higuera, M. S., Morote, E. S., Manley, R. J. (2014). Intergenerational stylistic preferences in leadership training of public school business administrators. *Journal for Leadership and Instruction*, 13(2), 18-23.
- Domeny, J. V. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools. *ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Southwest Baptist University*, 978-1-3697-4214-5.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkilik düzeyi*. Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elgün, R. F. (2007). *Yöneticilerin koçluk uygulamalarının satış personelinin iş tatmini üzerine etkileri ve satış personeline yönelik uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 60-73.
- Goff, D. G. (2002). Community college presidency: What are the challenges to be encountered and traits to be successful? *ERIC*, No. ED476681.
- Gül, İ. ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 155-172.
- Gürbüz, S. (2015). Kuşak farklılıkları: Mit mi, gerçek mi? *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, İş ve İnsan Dergisi*, 2 (1).
- Hampton, D. C. & Keys, Y. (2017). Generation Z students: Will they change our nursing classrooms? *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(4), 111-115.
- Henderson-Harr, A., Caggiano-Siino, K., Prewitt, A. (2016). Evaluation of the pilot mentoring program at the research foundation for SUNY. *Research Management Review*, (21), 1.

- Kırcı Tekeli, E. & Tekeli, M. (2021). Hizmet kalitesini arttırmaya yönelik e-şikâyetlerin değerlendirilmesi: Sarıkamış otellerine ilişkin nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 55-70.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 117-134.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, (4), 3.
- Lorda, R. G., Brownb, D. J., Harveya, J. L., Halla, R. J. (2001). Contextual constraints on prototype generation and their multilevel consequences for leadership perceptions. *The Leadership Quarterly*, (12), 311–338.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Çev. Ed. Sellahattin Turan. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- McArdle, M. K. (2013). The next generation of community college leaders. *Community College Journal of Research and Practice*, 37 (11): 851–863.
- McQueen, M. (2011). Ready of not... here come Gen Z. Mayıs 2019 tarihinde <http://michaelmqueen.net/phocadownload/parents-teachers/Ready%20or%20not,%20here%20come%20Gen%20Z.pdf> adresinden alındı.
- Oral, G. A. (2013). *Çalışma hayatında kuşaklar ve çatışmalar*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Pacis, D., Sytsma, C., Weegar, Mary. A., Keough, P., Wheeler, D., Bustillos, T. (2012). Educational achievement and satisfaction through generations. *International Journal of Business and Social Science*, 57-62.
- Quinn, S. (2010). *Generational Challenges in the Workplace*. Bissett School of Business and Ventus Publishing.
- Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: a philosophy and method of inquiry. *Journal Of Education And Educational Development*, 5(1) 215-222.

- Raco, J. R. (2018). The phenomenological method in entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 22(3) 275- 285.
- Ren, S., Xie, Y., Zhu, Y., & Warner, M., (2018). New generation employees' preferences towards leadership style in China. *Asia Pacific Business Review*, 24(4) 437–458.
- Skene, J., Cluett, L., & Hogan, J. (2007). Engaging Gen Y students at university: What web tools do they have, how do they use them and what do they want? *Proceedings First Year in Higher Education Conference*.
- Süral-Özer, P., Eriş, E. D., Timurcanday-Özmen Ö. N., (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 123-142.
- Şahin, C. T., Turan, S., Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 18(43) 6297-6327.
- TDK; Büyük Türkçe Sözlük, Mayıs 2019 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts> adresinden alındı.
- Van der Mescht, H. (2004). Phenomenology in education: A case study in educational leadership. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4(1), 1-16.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9. R <https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/39953/474327>
- Yahr, M. A. & Schimmel, K. (2013). Comparing current students to a pre-millennial generation: Are they really different? *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-8.
- Yıldırım, N. (2017). Distributed leadership: A conceptual framework. *International Journal of Field Education*, 3 (2), 18-25.
- Yu, H-C. & Miller, P., (2005). Leadership style: The X generation and baby boomers compared in different cultural contexts. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1) 35-50.
- Yücebalkan, B., Aksu, B. (2013). Potansiyel işgücü olarak Y kuşağının transformasyonel liderlerle çalışabilirliğine yönelik bir araştırma. *Organizasyon Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1) 16-32.

Extended Abstract

People born in a certain birth year develop common attitudes and behaviors. The personality of a generation; common age, common beliefs and behaviors can be explained by a sense of belonging to a generation. Classification of generations; traditional or silent generation (individuals born in 1945 and before), baby boomers (born between 1945-1964), Generation X (born between 1965 and 1979), Generation Y (born between 1980 and 1999), Generation Z (born between 2000- those born between 2010) and α : alpha generation (those born in 2010 and later). However, today's fast flowing time and change make it very difficult to make a classification. In the 21st century, the pressure exerted by globalization on leaders is increasing. In particular, it affects and changes the role of the educational leader. New responsibilities fall on leaders, who are responsible for managing institutions such as schools, which have many generations and complex relationships. In the new global age, it should be visionary, capacity, limit-pushing and entrepreneurial with new practices and leadership paradigms; must demonstrate new and important skills in education management, such as new professional skills, new instructional designs, assessment literacy and crisis management. Recent studies show that "participatory leadership" and "coaching leadership" are among the leadership styles. participatory leadership; It is the leader's taking ideas from his followers, especially asking for brainstorming and sharing his own responsibilities with his employees. Coaching leadership is the leader's two-way communication and interaction with his followers in an open, sincere and friendly manner and mentoring his employees. Studies have shown that the most positive leaders have the ability to fluently use and switch between multiple leadership styles. The content of this study includes the classification of generations and their leadership characteristics. The aim of the research is to determine the characteristics of the new generation school leader. In line with the purpose of this study, which focuses on the followers, "21. The characteristics that a 21st century school leader should have" "21. In this study, answers were sought for the questions on "the skills sought in the 21st century school leader" "The factors affecting the change in the profile of the school leader over time" and "the differences between mature and young leaders". In this research, which was designed with a qualitative model, a phenomenology design was used to reveal the meaning of the followers' experiences. A semi-structured interview form consisting of 8 open-ended questions was prepared for the study group consisting of teachers working in Kadıköy, Istanbul. The MAXQDA program was used to analyze the data. According to the research findings; Among the features that a 21st century leader should have are; Being open to innovation, democratic, fair, visionary, understanding, honest and forward-looking. Skills sought in a 21st century school leader; to be a good coach/mentor, to create an environment of harmony and trust, to provide freedom of movement, to arouse desire and to set goals, to solve problems, to create a sense of belonging and to create satisfaction. Under the title of "Factors affecting the change of school leader profile over time"; value judgments that change over time, the necessity of responding to the needs of the age and the expectations of the new generation, and the development of new methods and theories. Sub-codes of the heading "Differences between mature and young leaders"; The difference in experience/experience, the difference in being open to innovation, the strengths of mature leaders, the strengths of young leaders, the weaknesses of mature leaders, and the weaknesses of young leaders. The findings of the study showed that the preference of followers has an effect on the leadership styles displayed by the leaders. According to this; Most of the participants had the expectation that the leader would be "a good coach/mentor", so it was concluded that their leadership style preferences were in favor of "coaching leadership". One of the most important qualities that young teachers look for in their leaders

is "openness to innovation". The most important skill sought in a 21st century school leader has emerged as a result of "being a good mentor/coach". This result shows that new generation teachers need a serious mentor and guidance in order to move forward with confidence in a time of rapid change. It is very important for young managers that the leader is a good coach who can be a guide and guide. Recent studies have also strengthened the conclusion that the new generation needs a mentor. Research shows that being a mentor has benefits for both mentor and mentee. In fact, managers are more effective and efficient in their own work while also directing others. When the theme that addresses the differences between mature and young leaders is examined, it has been determined that the biggest difference is between "experience" and "being open to innovation and change". It has emerged that experience in this regard is among the strengths of mature leaders, resistance to innovation and change, and inability to master new technological applications are among their weaknesses. It is clear that there is a gap between the traditional leadership style and the digital leadership style. Digital leadership is a new leadership style that brings leaders together with technology. Creating a digital culture to support the needs of today's students largely starts with the leader. As the technological world will continue to expand, education administrators need to be aware of their role as digital and transformational leaders. Research shows that the new generation of workers are exposed to a new developmental trajectory that affects their way of thinking and their psychological needs. The result of this research can be evaluated by institutions that provide leadership training, and training leader candidates can be given practical training on digital leadership and internships. This study points to some directions for leaders and researchers; If leaders consider the working styles of generations and the differences between generations, it can be easier to implement leadership styles that contribute positively to employee motivation.



ArticleInfo/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 24.02.2022 Accepted/Kabul: 18.06.2022 Published/Yayımlama: 22.10.2022

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularında Öğrencilerin Tarihe Dair Merakları¹

Esra KAHRAMAN², Zafer TANGÜLÜ³

Öz

Bu çalışma ile, ortaokul son sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularına dair tarih meraklarını ve nedenlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Denizli ilinde MEB'e bağlı bir özel okulun ortaokul son sınıf öğrencilerinden oluşan 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin en çok merak ettiği kişiler; Mustafa Kemal Atatürk, Kazım Karabekir ve İsmet İnönü olmuştur. Ortaokul öğrencilerinin merak ettiği olaylar, sırasıyla Milli Mücadele dönemi savaşları ve TBMM'ye karşı çıkan isyanlar olmuştur. Öğrencilerin en çok merak ettiği yerler Milli Mücadele dönemi cepheleri, Selanik ve Çanakkale olmuştur. Öğrenciler tarafından en çok merak edilen dönemler, Milli Mücadele dönemi ve Atatürk'ün hastalık süreci ve ölümü olmuştur. Bu çalışmadaki elde edilen bulgulara bakıldığında erkek karakter daha fazla merak edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde kadın karakter ihmal edilmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre öğrenciler yaşadığı yerde ismi geçen karakterleri merak etmiştir. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin askeri ve siyasi tarihe yöneldikleri görülmektedir. Ders konularının sosyal, dini, sanatsal-edebi, kültürel tarafı ihmal edilip genellikle askeri ve siyasi çerçeve içine sıkıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

¹ Bu çalışma birinci yazarın Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında "8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarihsel Meraklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Tarihsel Meraklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Zafer TANGÜLÜ, 2021

² Bilim Uzmanı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla- Türkiye

ORCID: 0000-0003-2525-7593 esra.kahraman95@gmail.com

³ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla- Türkiye, zafertangulu@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1596-442x

Anahtar Kelimeler: Merak, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, tarihsel merak

Students' Curiosities About History in The Subjects Of Turkish Republic Revolution History And Kemalism

Abstract

In this study, it is aimed to examine the history curiosities and reasons of the secondary school senior students about the subjects of "Turkish Republic Revolution History and Kemalism" course. In this study, a case study pattern was used from qualitative research methods. The study group of the research consists of 31 students, who are senior students of a private secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Denizli, in 2020-2021 academic year. In the research, a interview form consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. When we look at the obtained findings from this study, the students are most curious these people; Mustafa Kemal Atatürk, Kazım Karabekir and İsmet İnönü. The events that curious of the secondary school students are as follows; the wars of the National Struggle and rebellions against the Turkish Grand National Assembly. The places that students were most curious about were the front lines of the National Struggle period, Thes Saloniki and Çanakkale. The most curious periods by the students were the period of national struggle and the disease process and death of Atatürk. When we look at the obtained findings, the male characters are more curious. When the results of the research were examined, the female characters were neglected. Again, according to the findings, students were curious about the mentioned characters in the place where they lived. It is seen that the secondary school senior students tend towards military and political history. It has been concluded that the social, religious, artistic, literary and cultural aspects of the course subjects are neglected and generally the subjects are stuck within the military and political framework

Keywords: Curiosity, Turkish Republic Revolution History and Kemalism, historical curiosity

1. GİRİŞ

Tarih nedir? Geçmiş niçin önemlidir? Mustafa Kemal Atatürk nasıl bir liderdi? Mustafa Kemal Atatürk nasıl bir çocuktur?

Adalar ne zaman kaybedildi? Lozan Barış Antlaşması zafer mi? Padişah Sultan Vahidettin neden vatan haini ilan edildi? Daha birçok soru... Bu soruların tek bir nedeni var: Merak.

Merak, insanın içindeki eğilim ile ortaya çıkan bir güdü kaynağıdır (Kashdan ve Silvia, 2009). Bu kaynak, aynı zamanda etkili öğrenmeyi de sağlar (Ruskin, 1819 akt. Litman, 2005). Merak, genellikle belirsiz ve karmaşık durumlar esnasında ortaya çıkabilir. Geçmiş ise muallâk durumları içinde barındıran bir kavramdır. Geçmiş ile merak, pozitif bir ilişkiye sahiptir. Geçmiş, her yönü ile bilinmediği için ve bazı yönlerinin karanlık olması vasıtasıyla merak dürtüsünü ortaya çıkarır. Böylelikle bireyin zihninde sorular canlanır. Bu sorular bireyi araştırmaya yönlendirir. Yani birey merak ettikçe soru sorar, soru sordukça merak eder. Esasen merak ile geçmiş arasında çift yönlü

pozitif bir ilişki vardır. Tarihin konusu da geçmiştir. Bu bağlamda birey, esasen tarihi merak eder (Kızılay, 2019). Tarih merakının ortaya çıkmasını tetikleyen unsur, öğrencinin zihnindeki mevcut tarih bilgisidir (Altun, 2014). Tarih merakı, tarihin ortaya çıkışından itibaren bugüne kadar hep taze kalmıştır. (Güngör, 1993; akt. Altun, 2014). Yazıdan önceki dönemde insanların ilkel davranışları her zaman merak edilmiştir (Kızılay, 2014). Kendi özünü arayan birey için geçmiş kavramı önemlidir. Bireyde böylelikle geçmişi öğrenme isteği ortaya çıkacaktır (Yıldız, 2003).

Geçmişe dair merakı olmayan birey, geçmişteki olaylara şuanki bakış açısı ile bakacak geçmişteki olayları o dönemin şuuru ile değerlendiremeyecektir. Çünkü bireyde tarihsel empati becerisi gelişmeyecektir (Kızılay, 2014). Her alanın nevi şahsına münhasır bir yapısı olduğu gibi tarih disiplininin de kendine has bir yapısı vardır. Yaşamın, tarihin bir parçası olması vasıtasıyla muhakkak ki birey, tarih ile kendini bütünleştirecek ve bireyin tarih merakı ortaya çıkacaktır (Altun, 2014). Tarih öğretiminde, öğrencideki isteği artırabilmek amacıyla merak işe koşulmalıdır. Öğrenciye sorular yöneltilerek öğrencinin ilgi ve alakasını derse yönlendirmeli, düşünmesi sağlanmalıdır (Barton, 2018). Tarih öğretiminde öğrenci, tarih ile bütünleşmelidir. Öğrenci, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile bizzat yaparak yaşayarak öğrenmeli, bir dedektif gibi araştırmalı, kanıt toplamalı, bir tarihçi gibi de bulgu ve kanıtları yorumlayarak sonuca ulaşmalıdır. Merak ile yola çıkmayan öğrenci, akademik olarak başarılı olamadığı gibi, kalıcı öğrenme de gerçekleşmez (Barton, 2018; Kızılay, 2014). Kızılay (2014) tez çalışmasında, bizzat merak edip araştırarak tarih eğitiminin bir parçası olup öğrenme sürecine dâhil olan öğrencinin, tarihe karşı heyecan duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Tarih öğretiminde ezber, tehlike arz eden bir durumdur. Zira öğrenciler ezberlemesi gereken bilgileri asla öğrenemezler (Borries, 1998; akt. Kaya ve Demirel, 2008). Tarih öğretiminin hedefi ezber değil, öğrencinin geçmiş ile bütünleşmesini sağlamaktır (Bourdillon, 1994; akt. Arslan, 2006). Öğrencinin merak ettiği unsurlar dersin öğreticisi tarafından ortaya çıkarılabilir. Öğrencinin geçmişe dair merakı iyi bir şekilde kullanılabilir. Dersin öğreticisi konumunda olan öğretmen, dersi öğrencisinin merakına göre inşa edebilir (Kızılay, 2019). Peki, öğretmenler gerçekten öğrencinin merakı doğrultusunda dersi yönlendirip öğrencinin merakını mı gidermeli, yoksa öğrencileri geçmiş ile mi yüzleştirmeli? Bu da henüz cevaplanmamış sorulardandır. Tarih, birey ve toplumun kimliğini inşa eder. Tarihsel empati, iletişim, merakı kullanma gibi becerileri de kazandıran tarih dersi birey için önem arz eder (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Merak, ülkemizde son zamanlarda ortaya çıkmış bir araştırma alanıdır. Genellikle akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Tarih merakı ise Altun (2014, 2016, 2018) ve Kızılay (2019) ile sınırlı kalmıştır. Cumhuriyet rejimine uygun vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen dersin ciddi problemleri vardır. Bu problemleri minimuma indirgeyebilmek için alan araştırmaları artırılabilir.

Merak ile ilgili araştırmalar, genellikle merakın doğasına yönelik olmuştur. Hâlbuki tarih ve sosyal bilgiler gibi disiplinlerin merak ile ilişkisi de ele alınmalıdır. İnsan yaşamında mühim olan tarih

ve sosyal bilgiler derslerinin, salt bir ders veya disiplin olarak görülmesi yanlıştır. Hayatın bir parçası durumunda olan tarih ve sosyal bilgiler disiplinlerinin, vatandaş yetiştirmek gibi mühim amaçları vardır. Buna binaen bahsedilen derslerin öğrenciye aktarılmaktan ziyade öğrencinin dersi keşfederek içselleştirilmesi sağlanabilir. Bu da ancak öğrencilerin merak ettiği unsurları su yüzüne çıkarıp dersi bu yönergede işlemek ile mümkündür. Bu çalışma ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine dair merak edilen kişi, olay, yer, dönem ve bu unsurların merak nedenleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, derste kullanılan yöntem ve teknikler hatta öğretim programları ve ders kitapları revize edilebilir. Öğrencilerin merakları doğrultusunda inşa edilen dersin, öğrencilerin ilgisini çekeceği ve böylece dersin ezberden kurtulacağı düşüncesi açısından bu araştırma önem arz etmektedir. Yine T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve merak arasındaki ilişkinin daha önce hiç ele alınmamış olması da araştırmanın ilklığı açısından büyük öneme haizdir.

Bu araştırma ile 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularında merak ettikleri kişi, olay, yer, dönem ve bu unsurları niçin merak ettikleri araştırılacaktır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdadır.

8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konuları arasında merak ettiği kişiler ve nedenleri nelerdir?

8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konuları arasında merak ettiği olay ve nedenleri nelerdir?

8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konuları arasında merak ettiği yer ve nedenleri nelerdir?

8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konuları arasında merak ettiği dönem ve nedenleri nelerdir?

Bu alt problemler ile öğrencilerin bu derse dair merak ettiği tarihi kişi, olay, yer ve dönem ile birlikte nedenleri öğrenilmek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Ne-Neden” soruları desenin temel sorularıdır (Kaleli-Yılmaz, 2014). Desenin amacı, derinlemesine araştırma yaparak detaylı bir bilgi

toplamaktır. Derinlemesine bir araştırma yapılacağından dolayı katılımcı sayısı azdır (Kaleli-Yılmaz, 2014).

Çalışma Grubu

Ortaokul 8. Sınıflardan araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularına dair tarih merakları ve nedenlerini inceleyen bu araştırmanın çalışma grubunu Covid 19 pandemisinden dolayı çalışmayı kolaylaştırmak adına kolay ulaşılabilir durum örneklemesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda Denizli ilinde MEB'e bağlı bir özel okulun 8. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına bağlı olarak öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı (Kahraman, 2021)

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Kişi sayısı frekans (f)	21	10	31

Veri Toplama Aracı

8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularına dair öğrencilerin merak ettiği unsurları ve nedenlerini araştıran bu çalışmada öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Yapılan açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler sırasında görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu, alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile birlikte hazırlanmıştır. Görüşme, Stewart ve Cash (1985) tarafından “önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmıştır (Stewart ve Cash 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Patton'a göre (1987) görüşme, bir konuya, probleme bireyin baktığı pencereden bakabilmektir. Araştırmacı, görüşmeye katıldığından dolayı yüksek oranda cevap alır. İstenilen cevabı fazlasıyla alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme esnasında esneklik sağladığından, görüşmeye araştırmacıyı katılabildiğinden dolayı araştırmanın doğasına uygun görülmüştür.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

8. sınıf öğrencilerinin tarih meraklarını ve nedenlerini araştıran bu çalışmada veriler, görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, araştırmaya dâhil olup sürece katıldığından dolayı veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gönüllülük esasını dikkate alınarak araştırmaya dâhil edilmiş öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler ile görüşmeler için boş bir sınıf ortamı tercih edilmiştir. Öğrenciler, görüşmeye birbirinden etkilenmelerini engellemek adına tek tek alınmıştır. Öğrenciye görüşme formu verilerek, görüşme formu ile birlikte görüşme soruları sorulup

öğrencilerden cevap istenmiştir. Öğrencinin vermiş olduğu cevaplar ses kayıt cihazı ile de kaydedilmiştir. Her bir öğrenci ile görüşme 10 dakika süre içinde tamamlanmıştır.

8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularına ilişkin tarih meraklarını ve nedenlerini araştıran bu çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Amaç, verileri topladıktan sonra o verilerin açıklanmasına yardımcı olacak bağlara ulaşmaktır. İçerik analizi, toplanan verilerde saklı olan malumatı su üstüne çıkarmaya yardımcı olur. Birbirine benzer veriler, kavram ve tema içerisinde bütünleştirilerek okuyucuya sunulabilir.

3. BULGULAR

Denizli ilinde MEB'e bağlı bir özel okulun 8. sınıf tarih meraklarını ve nedenlerini konu alan bu çalışma da, öğrencilerin merak ettiği unsurlar ve nedenlerinden ortaya çıkan bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mustafa Kemal Atatürk'ün hem siyasi hem askeri kimliği olduğu bilinmektedir. Fakat öğrencilerin daha çok askeri yönü üzerinde durmasından dolayı askeri tema içerisinde alınmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Merak Ettiği Tarihi Kişiler (Kahraman, 2021)

Kategori	Kodlar	F
Kişi	Mustafa Kemal Atatürk	6
	Kazım Karabekir	6
	İsmet İnönü	5
	Sultan Vahdettin	3
	Seyit Onbaşı	2
	Damat Ferit	2
	Enver Paşa	2
	Gaurilo Pirincip	1
	II. Abdülhamit	1
	Çerkez Ethem	1
	Demirci Mehmet Efe	1
	Halide Edip Adivar	1
	Makbule Hanım	1
	Amiral Sir Somerset Arthur Gouch Calthorpe	1
	Şeyh Sait	1
	Adolf Hitler	1
	Rıfat Börekçi	1
	Tophaneli Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey	1
	Mustafa Fehmi Kubilay	1
	Benito Mussolini	1

Öğrencilerinin en çok merak ettiği kişilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde merak edilen 20 farklı kişi görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre en çok merak edilen kişiler Mustafa Kemal Atatürk, Kazım Karabekir ve İsmet İnönü olmuştur.

En çok merak edilen tarihi karakter Mustafa Kemal Atatürk’tür. Henüz okula başlamadan çocuklara öğrettiğimiz ilk tarihi kişidir. Tanıştıkları ilk tarihi kişi olmasından dolayı öğrencilerin merak ettikleri düşünülmektedir. Ayrıca dersin ana temelini Mustafa Kemal Atatürk’e dayanması ve Mustafa Kemal Atatürk’ün bu vatan toprakları uğruna yaptığı fedakârlıkların öğrencilerin merakını ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Merak edilen kişilerin arasında 18 erkek karakter, 2 kadın karakter olduğu göze çarpmaktadır. Erkek karakterlerin daha fazla merak edildiği görülmüştür. 20 farklı merak edilen kişi arasından 16 tarihi kişinin öğrencinin yaşadığı ülkedeki karakterler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi tarihini merak etmeleri olağan bir durumdur. Amiral Sir Somerset Arthur Gouch Calthorpe, Gaurilo Pirincip, Adolf Hitler, Benito Mussolini olmak üzere 4 yabancı tarihi kişinin de merak edildiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin dersin konusu olmayan kişileri de merak ettiği yorumu yapılabilir. Öğrenciler, ders dışında tarihi araştırmalar yapmakta ve buradan hareketle bu kişilere merakı oluşmaktadır. Elde edilen bu bulgular, konular mümkün olduğu kadar günümüze getirilebilir görüşünü akla getirmektedir (Akbulut, 2005; Doğaner, 2005; Öztürk, 2005; Yılmaz, 2005).

Tablo 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Merak Ettiği Kişilerin Nedenleri (Kahraman, 2021)

Tema isimleri	Tarihi kişiler
Askeri (10)	Mustafa Kemal Atatürk İsmet İnönü Kazım Karabekir Amiral Sir Somerset Arthur Gouch Calthorpe Tophaneli Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Mustafa Fehmi Kubilay Seyit Onbaşı Çerkez Ethem Demirci Mehmet Efe Enver paşa
Siyasi(7)	Sultan Vahdettin Şeyh Sait Damat Ferit Gaurilo Pirincip II. Abdülhamit Adolf Hitler Benito Mussolini
Askeri karakter yakını (1)	Makbule Hanım
Sanatsal-edebi (1)	Halide Edip Adivar
Dini (1)	Rıfat Börekçi

En çok merak edilen kişi teması askeri tema olmuştur. Dersin temeli askeri kişilerden oluşmaktadır. Yoğunlukla askeri karakterlerin anlatılıp tartışıldığı bir ders olmasından dolayı merak edildiği düşünülmektedir.

Merak edilen tarihi kişilere dair öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

E.Ö: “*Mustafa Kemal Atatürk’ü merak ediyorum. Çünkü yıkılmış bir Osmanlı Devleti’nden nasıl Türkiye Cumhuriyeti gibi yeniden bir devlet yarattı? Çok zor bir şey.*”

Zoru başarmanın öğrenci açısından bir önemi vardır. Zoru başaran bir birey olarak Mustafa Kemal, öğrencinin gözünde bir kahramana dönüşmüştür. Yıkılmış bir devleti yeniden başka bir devlete dönüştürmek o şartlar ve baskı altında zor bir durumdur. Mustafa Kemal’in bu durumu en ince ayrıntısına kadar düşünmesi ve zamanla stratejik bir şekilde ilerlemesi onun bu zorlu mücadeleden zaferle çıkmasını sağlamıştır.

K.Ö: “*Kazım Karabekir’i merak ediyorum. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk’ü tutuklayıp kendisi lider olabilirdi. Nasıl koşulsuz bir bağlılık var doğrusu merak ettim, tanışmak isterdim*”.

Öğrenci Kazım Karabekir karakterinin niçin birinci adam olabileceken ve ön plana çıkabileceken ikinci adam olarak kaldığını sorgulamakta ve merak etmektedir.

E.Ö: “*İsmet İnönü’yü merak ediyorum. Çünkü Lozan antlaşması kadar önemli bir zaferi nasıl kabul ettirdi? Eminim diğer devletler çok sıkıştırmışlardır*”.

E.Ö: “*Sultan Vahdettin’i merak ediyorum. Herkes vatan haini olduğundan bahsediyor. Gerçekten vatan haini mi?*”

Öğrenci bu görüşü ile hainlik ve muhiplik ekseni çevresinde dolaşmaktadır. Acaba gerçekten vatan haini mi sorusunu kendi kendine sormakta ve bir sonuca varamamaktadır. Bu kadar saygın bir insanın ne olup bittikten sonra vatan haini sıfatı ile yargılandığını idrak edememiştir.

K.Ö: “*Enver Paşa’yı merak ediyorum. Kafkas cephesinde hava şartları biliniyor. Neden göz göre askerleri ölüme gönderiyor?*”

Öğrencinin askeri tarih merakı söz konusu olmuştur. Enver Paşa’nın yaptığı strateji hatasının birçok askerimizin donarak ölmesine sebep olması Enver Paşa’ya öğrenci gözünden nefret ve kin ile bakılmasına sebep olmuştur. Plansız programsız bir şekilde hareket eden Enver Paşa öğrenci tarafından sorgulanmaktadır.

K.Ö: “*Gaurilo Princip’i merak ediyorum. Tek başına bir dünya savaşına neden oldu.*”

E.Ö: “*II. Abdülhamit’i merak ediyorum. Bazı insanlar koşulsuz savunurken bazıları nefret ediyor.*”

Öğrencinin vermiş olduğu cevap analiz edildiğinde görülmektedir ki öğrenci bir dilemma arasında kalmıştır. Öğrenci, yaşadığı ikilemi bir sonuca ulaştıramamaktadır. Bu ikileme öğrencinin çevresi ve izlediği filmlerin neden olabileceği düşünülmektedir. Bir taraf koşulsuz severken bir tarafın yoğun eleştirisine maruz kalan II. Abdülhamit dönemi idrak edilememiştir. Bu bağlamda öğretmenin, derste öğrencinin ikilem yaşadığı yerleri öğrenip bunun üzerinden ilerlemesi gerekebilir.

K.Ö: “ *Halide Edip Adivar’ı merak ediyorum. Genellikle erkek kahramanlardan bahsedilmiş kadın kahramanlardan çok fazla bahsedilmemiştir. Geçmişte yaptıklarından fazla bahsedilmediği için merak ediyorum.*”

K.Ö: “ *Makbule Hanım’ı merak ediyorum. Hakkında çok fazla bir bilgi yok.*”

K.Ö: “ *Kazım Karabekir’i merak ediyorum. Çünkü doğu cephesinde kendisinin yönetmiş olduğu kolordu zafer kazandı.*”

K.Ö: “ *Mustafa Kemal Atatürk’ü merak ediyorum. Milli Mücadele’ye nasıl karar verdi? Bu yola çıkarken tek başınaydı. Hiç tereddüt etmedi mi?*” (askeri)

K.Ö: “ *Seyit Onbaşı’yı merak ediyorum. Çünkü Çanakkale cephesinde 215 kg mermiyi kaldırmıştır. Fakat sonra tekrar istenildiğinde kaldıramamıştır. O an nasıl kaldırmıştır?*” (askeri)

Öğrenci burada Seyit Onbaşı karakterini duyduğu hikâye ile bağlantılı olarak merak etmiştir. Öğrenciye anlatılan hikâyelerin etkili öğrenmeyi sağladığı hatta öğrencinin merakını tetiklediği yorumu yapılabilir.

K.Ö: “ *Çerkez Ethem’i merak ediyorum. Çünkü bir tarafta bağımsızlık mücadelesi verilirken önce taraf olduğu devlete neden sonra karşı olup isyan çıkarıyor?*” (askeri)

Çerkez Ethem karakteri öncelikle Kuvayı Milliye içerisinde yer almış bir karakterdir. Kuvayı-i Milliye, bulunduğu bölgeyi düşman işgalinden kurtarmak amaçlı oluşturulan bölgesel direniş örgütüdür. Fakat sonradan Çerkez Ethem karşı tarafta yer almıştır. Bu durum anlaşılammakta olduğundan mütevellit öğrenciye taraf değiştirme nedenleri anlatılabilir. Çerkez Ethem’in başına buyruk hareket etmekten taviz vermek istememesi, belli bir merkeze bağlı olmak istememesi isyan etmesine sebep olarak gösterilebilir.

E.Ö: “ *Adolf Hitler’i merak ediyorum. Çünkü bu kadar sanatsal ruhlu bir kişiyken aynı zamanda nasıl bu kadar faşist bir lider?*” (siyasi)

Öğrencinin bu görüşü ile karakteri, psikolojik olarak tahlil ettiği yorumuna varılabilir. Psikolojik olarak karakteri analiz eden öğrenci karakterin 2 ayrı uç yönünün uyumsuzluğu üzerinde durmuştur.

E.Ö: “ *Benito Mussolini’yi merak ediyorum. Çünkü kötü bir İtalya’dan nasıl bir faşist bir devlet yarattı?*” (siyasi)

Mussolini karakterinin baskı rejiminin arka planını merak eden öğrenci, devletin arka planında ne olup bittiğini merak ettiği ve sorguladığı söylenilebilir.

E.Ö: “ *Rıfat Börekçi’yi merak ediyorum. Çünkü dini bir kişiliğe sahip. Dönem padişahının değil de niçin Mustafa Kemal’in yanında yer almıştır?*” (dini)

Öğrencinin burada dini bir karakteri sorguladığı göze çarpmaktadır.

K.Ö: “ *Şeyh Sait’i merak ediyorum. Yeni kurulan bir devlete karşı nasıl oyuna gelip de saçma sapan bir isyan çıkarmış?*” (askeri)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Merak Ettiği Tarihi Olaylar (Kahraman, 2021)

Kategori	Kodlar	F
Olay	Milli Mücadele Dönem Savaşları	4
	TBMM'ye Karşı Çıkan İsyenlar	4
	Osmanlı Devleti'nin Yıkılışı	3
	II. Dünya Savaşı	2
	Menemen Olayı	2
	Sarıkamış Harekâtı	2
	Seyit Onbaşı'nın Topu Kaldırması	2
	Mustafa Kemal'in Okuldan Kaçması	1
	Çanakkale Savaşı	1
	I.Dünya Savaşı	1
	İstanbul'un İşgali	1
	Normandiya Kuşatması	1
	Stalingrad Muharebesi	1
	Almanların Yahudi Soykırımı	1
	Nazi Kampları	1
	Hatay'ın Anavatana Katılması	1
	Kut'ül Amare Savaşı	1
	Kuvayi Milliye Ruhunun Oluşması	1
	Mondros Ateşkes Antlaşmasının İmzalanması	1
	Picardie Manevraları	1
	Arapların Müslümanlara İhaneti	1
	Almanya'nın ABD'yi Savaşa Sokması	1
	Osmanlı Devleti'nin Almanya'nın Yanında Savaşa Girmesi	1
	Lozan Barış Antlaşması	1
	Montrö Boğazlar Sözleşmesi	1
	Paris Barış Konferansı	1

Öğrencilerinin en çok merak ettiği olayların analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde 26 farklı olayın merak edildiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından en fazla merak edilen olaylar sırasıyla, Milli Mücadele dönemi savaşları ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne [TBMM] karşı çıkan isyanlar olduğu görülmektedir. Bu olayları Osmanlı Devleti'nin yıkılışı takip etmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde Milli Mücadele dönem savaşları ve TBMM'ye karşı çıkan isyanların en fazla merak edilen olaylar olduğu görülmüştür. Milli Mücadele dönem savaşlarının merak edilme nedeni olarak, dersin ana temelini Milli Mücadele'ye dayanması ve Milli Mücadele döneminden sınıfta çokça bahsedilmesi düşünülebilir.

Elde edilen bulgulara göre en çok merak edilen olaylardan bir tanesi de Osmanlı Devleti'nin yıkılışı olmuştur. Ortaokul 7. sınıfta Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme dönemleri anlatılırken duraklama, gerileme ve dağılma dönemleri anlatılmamaktadır. Görkemli ve şatafatlı kurulan ve

yükselen Osmanlı Devleti'nin yıkılışının idrak edilememesi merakı tetiklemiştir. Bundan dolayı Osmanlı Devleti 7 ve 8. sınıfta anlatılırken aradaki denge çok iyi kurulabilmelidir (Saray, 2005).

En çok merak edilen olayların arasında Lozan Barış Antlaşması da yer almaktadır. Lozan Barış Antlaşması'nın bir zafer mi yoksa hezimet mi olduğu hep bir tartışma konusu olmuştur. Lozan Barış Antlaşmanın imzalandığı dönem ve şartlar öğrenciye anlatılmamaktadır. Öğrenci, antlaşma maddelerini iyi bilse de bu konuda yorum yapamamaktadır. Merak ettiği cevabını alamayan öğrenci, çevresine ve medyaya başvuru yapsa da sağlıklı bilgiler edinememektedir. Saray'ın (2005) da bahsettiği gibi günümüzde belirli bir kesim tarafından hala anlaşılammış olan Lozan Barış Antlaşması ve maddeleri öğrencilere kavratılabilir.

Merak edilen konular incelendiğinde Normandiya Kuşatması, Stalingrad Muharebesi, Almanların Yahudi Soykırımı gibi olayların olduğu görülmektedir. Merak edilen olaylar ise ders konuları içerisinde yer almamaktadır. Ders konuları dışında yer almasına rağmen öğrencilerin bu konuları da merak ettiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, konuların mümkün olduğu kadar günümüze getirilebilir görüşünü desteklemektedir. (Akbulut, 2005; Doğaner, 2005; Öztürk, 2005; Yılmaz, 2005).

Tablo 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Merak Ettiği Olayların Nedenleri (Kahraman, 2021)

Tema isimleri	Tarihi olaylar
Askeri (14)	Milli Mücadele Dönemi Savaşları II. Dünya Savaşı Menemen Olayı Sarıkamış Harekâtı Seyit Onbaşı'nın Topu Kaldırması Çanakkale Savaşı I. Dünya Savaşı Normandiya Kuşatması Stalingrad Muharebesi Picardie Manevraları Almanya'nın ABD'yi Savaşa Sokması İstanbul'un İşgali Kut'ül Amare Savaşı Kuvayı Milliye Ruhunun Oluşması
Siyasi (10)	TBMM'ye Karşı Çıkan İsyenlar Osmanlı Devleti'nin Yıkılışı Mondros Ateşkes Antlaşması Lozan Barış Antlaşması Almanların Yahudi Soykırımı Nazi Kampları Osmanlı Devleti'nin Almanya Yanında Savaşa Girmesi

	Hatay'ın Anavatana Katılması
	Montrö Boğazlar Sözleşmesi
	Paris Barış Konferansı
Yaşam- kesiti (1)	Mustafa Kemal'in Okuldan Kaçması
Dini (1)	Arapların Müslümanlara İhaneti

Öğrenciler tarafından en fazla merak edilen olay teması askeri temadır. Merak edilen kişiler teması ve merak edilen olaylar temasının birbirine paralel olduğu görülmektedir. En fazla merak edilen temanın askeri tema olma nedeni sınıfta veya okul dışı çevrede yoğun bir şekilde askeri olaylardan bahsedilmesi olabilir. Merak edilen tarihi olaylara dair öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

K.Ö: “*Milli Mücadele savaşlarını merak ediyorum. Çünkü çok uzun bir dönem ve birçok savaş var. Mustafa Kemal bu dönemi nasıl planladı?*”

K.Ö: “*TBMM' ye karşı halkın çıkardığı isyanları merak ediyorum. Çünkü bu insanların zihniyetini merak ediyorum. Niye cumhuriyet ve demokrasiye karşılar? Kısıtlı ve birine bağlı yaşamak hoşlarına mı gidiyor?*”

K.Ö: “*Osmanlı Devleti'nin yıkılışını merak ediyorum. Çünkü bu kadar güçlü bir devlet nasıl oldu da yıkıldı?*”

E.Ö: “*Menemen olayını merak ediyorum. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk'ün bir şehit için Menemen'i yakın emri verdiği söyleniyor.*”

E.Ö: “*Mustafa Kemal'in savaşa katılmak için okuldan kaçtığını merak ediyorum. Acaba gerçekten kaçtı mı?*”

E.Ö: “*Arapların Müslümanlara ihanetini merak ediyorum. Bir millet neden din kardeşinin yanında yer almaz?*”

E.Ö: “*Paris Barış Konferansı'nı merak ediyorum. İtilaf Devletleri niçin görüş ayrılığına düşüp Osmanlı Devleti'ni paylaşamadılar?*”

K.Ö: “*Çanakkale Savaşı'nı merak ediyorum. Türk Milleti nasıl bu kadar zor şartlar altında düşmana karşı bu kadar azimle savaşabildi?*”

K.Ö: “*Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda Almanya'nın ondan faydalandığı halde niçin Almanya yanında savaşa girdiğini merak ediyorum.*”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Merak Ettiği Tarihi Yerler (Kahraman, 2021)

Kategori	Kod	F
	Milli Mücadele Dönemi Cepheleri	3
	Selanik	3
	Çanakkale	3

Yerler	Kafkas Cephesi (Sarıkamış)	2
	Anıtkabir	2
	I. ve II. Meclis Binaları	2
	Kongre Binaları	2
	Atatürk'ün Yaşadığı Yer	2
	Milli Mücadele Döneminde Denizli	1
	Sultan Vahdettin'in Sarayı	1
	II. Dünya Savaşı Doğu Cephesi	1
	II. Dünya Savaşı Batı Cephesi	1
	Kızıl Meydan	1
	İzmir'in İşgali Sırasında İzmir Şehri	1
	Sakarya Meydan Savaşının Yapıldığı Yer Sakarya Nehrinin Doğusu	1
	Demirci Mehmet Efe ve Çerkez Ethem'in İşgalleri Sırasında Aydın ve İzmir İlleri	1
	I. Dünya Savaşı Sırasında Askerlerin Tedavi Edildiği Yer	1
	Mondros Ateşkes Antlaşmasının İmzalandığı Yer Olan Agemennon Zırhlısı	1
	I. Dünya Savaşı Cepheleri	1
	Hicaz – Yemen Cephesi	1
	Lozan Barış Antlaşmasının İmzalandığı Yer	1
	Mudanya Ateşkes Antlaşmasının İmzalandığı Yer	1

Öğrencilerinin en çok merak ettiği yerlerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde merak edilen 22 farklı yer görülmektedir. En fazla merak edilen yerler, Milli Mücadele dönemi cepheleri, Selanik ve Çanakkale olmuştur. Milli Mücadele döneminin merak edilme nedeninin dersin temelini Milli Mücadeleyle dayanmasından dolayı olduğu tahmin edilmektedir. Elde edilen bir diğer bulgu Çanakkale olmuştur. 1915 yılında yapılan Çanakkale Savaşı'nda gösterilen topyekûn mücadele ve bu mücadelenin filmlere konu olmasının öğrencilerin merak etmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Merak edilen yerler arasında Anıtkabir de yer almaktadır. Eşsiz bir lider olan Mustafa Kemal Atatürk'ün anıtmezarının Anıtkabir'de olması ve öğrencilerin Ankara'ya gitmemiş olmasının öğrencilerin merakını ortaya çıkardığı düşünülebilir.

Tablo 7. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Merak Ettiği Yerlerin Nedenleri (Kahraman, 2021)

Tema İsimleri	Tarihi Yerler
Savaş Alanları (7)	Kurtuluş Savaşı Cepheleri
	Kafkas Cephesi (Sarıkamış)
	I. Dünya Savaşı Cepheleri
	Hicaz – Yemen Cephesi

	II. Dünya Savaşı Doğu Cephesi
	II. Dünya Savaşı Batı Cephesi
	Sakarya Meydan Savaşının Yapıldığı Yer
İl-Ülke (6)	Selanik
	Çanakkale
	Kızıl Meydan
	İzmir'in İşgali Sırasında İzmir Şehri
	Milli Mücadele Döneminde Denizli
	Demirci Mehmet Efe ve Çerkez Ethem'in İşgalleri Sırasında Aydın ve İzmir İlleri
Siyasi Yer (4)	Mondros Ateşkes Antlaşmasının İmzalandığı Yer Olan Agemennon Zırhlısı
	Lozan Barış Antlaşmasının İmzalandığı Yer
	Mudanya Ateşkes Antlaşmasının İmzalandığı Yer
	Kongre Binaları
Yaşam Alanları (3)	Atatürk'ün Yaşadığı Yer
	Sultan Vahdettin'in Yaşadığı Yer
	I. Dünya Savaşı Sırasında Askerlerin Tedavi Edildiği Yer
Mimari Yapıt (2)	I. ve II. Meclis Binaları
	Anıtkabir

Yerler; savaş alanı, il-ülke, siyasi yer, yaşam alanı, mimari yapıt olmak üzere 5 farklı temaya ayrılmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin en çok merak ettiği yer teması savaş alanlarıdır. Savaş alanı temasının merak edilme nedeni olarak dersin konusunun yeni kurulacak T.C. devletinin kuruluş safhalarının savaştan geçmesi gösterilebilir. Fakat Kızılay'ın (2019) doktora tez çalışmasında savaş alanı teması en az merak edilen temadır. Burada Kızılay'ın (2019) çalışma grubu ve çalışma konusunun, farklılığa neden olduğu söylenilebilir.

Öğrencilerin MEB ders kitabında bahsi geçen savaş alanları ve illeri merak ettiği görülmüştür. Bahsi geçen yer ve mekânlara öğrencilerin hiç gitmemiş olması bunda önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin merak ettiği mekânlara uygun olarak müze gezileri düzenlenebilir (Doğaner, 2005; Köstüklü, 2005; Öztürk, 2005; Saray, 2005). Öğrenci, müze gezileri ile birlikte hem merakını giderecek o dönemden izler görecektir ve öğrendikleri somutlaşacak hem de etkili bir öğrenme gerçekleşecektir.

Savaş alanı mekânları, öğrenciler tarafından en fazla merak edilen yerler olmuştur. Genellikle askeri olayları merak eden öğrenciler, askeri olayların geçtiği alanlarını da merak etmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Merak Ettiği Tarihi Dönemler (Kahraman, 2021)

Kategori	Kod	F
	Milli Mücadele Yılları	6
	Atatürk'ün Hastalık Süreci ve Ölümü	4
	Cumhuriyetin İlanı	3
	İnkılâplar Dönemi	3
	Çanakkale Savaşı Dönemi	2
	Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş Dönemi	2
	Mustafa Kemal'in Eğitim Hayatı Dönemi	2
	1939-2011 Mustafa Kemal'in Ölümünden Sonra Ülke Yönetimi	1
Dönemler	1914-1918 I. Dünya Savaşı Yılları	1
	Devletçilik İlkesinin Uygulandığı Dönem	1
	Atatürk Hakkında İdam Kararı Çıktığı Dönem	1
	İşgallerin Başladığı Dönem	1
	Zararlı Cemiyetler Dönemi	1
	Sarıkamış Harekâtı Dönemi	1
	I. Dünya Savaşı Öncesi	1
	Maarif Kongresinin Toplanması	1
	Osmanlı Devleti'nin Son Dönemleri	1

Öğrencilerin en çok merak ettiği dönemler ve frekansları tablo haline getirilerek Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencileri tarafından merak edilen 17 farklı dönem olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde en fazla merak edilen dönemler, Milli Mücadele Dönemiyle birlikte Atatürk'ün hastalık süreci ve ölümü olmuştur. Bu sonucu Cumhuriyet'in ilanı ve inkılâplar dönemi takip etmektedir.

Öğrencilerin en çok merak ettiği dönemin başında Milli Mücadele dönemi yılları gelmektedir. Elde edilen bu bulgu olay ve yer teması ile paralellik göstermektedir. Milli Mücadele dönemi yıllarının merak edilmesi, Milli Mücadele döneminde gösterilen fedakârlıklarla ve üstün çaba ile ilişkilendirilebilir. Elde edilen bu bulguyu, Atatürk'ün hastalık süreci ve ölümü takip etmektedir. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olmakla birlikte bu devlete çok büyük katkıları olmuş büyük bir devlet adamı ve liderdir. Gerek ileri görüşlülüğü gerek vatanseverliği gerek cesareti gerekse çalışkanlığı onu merak edilebilir kılmıştır. Böyle bir liderin merak edilmesi de doğal bir sonuçtur.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin merak ettiği diğer dönem ise Cumhuriyetin ilanı olmuştur. Yönetim şeklinin bir anda değişmesi, içinde yaşadığımız devletin yönetim şeklinin cumhuriyet olması ve cumhuriyet yönetim şeklinin demokratik, bağımsızlık ve egemenlik üzerine kurulu olması öğrencilerin merak etmesinde önemli hususlar olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin merak ettiği unsurlardan bir tanesi de Atatürk'ün ölümü sonrası dönemden günümüze kadar olan dönemdir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularında, en son ünite Atatürk'ün ölümü ve sonrasıdır. Bu ünite, Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı'ndaki durumu, girişimleri, izlediği politika ve Türkiye'nin çok partili hayata geçişi konu olarak alınmaktadır. Öğrencilerin merak ettiği konular arasında İkinci Dünya Savaşı ve sonrası da yer almaktadır. Fakat bu konular işlenmediği için öğrenci bunları sorguladığı durumlarda aydınlanamaz. Dolayısıyla merakı bir süre sonra körelir.

Tablo 9. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Merak Ettiği Dönemlerin Nedenleri (Kahraman, 2021)

Tema İsimleri	Tarihi Dönemler
Askeri Olaylar Dönemi (5)	Milli Mücadele Yılları Çanakkale Savaşı Dönemi 1914-1918 I. Dünya Savaşı Yılları İşgallerin Başladığı Dönem Sarıkaş Harekâtı Dönemi
Devletler Dönemi (4)	Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş Dönemi 1939-2011 Mustafa Kemal'in Ölümünden Sonra Ülke Yönetimi I. Dünya Savaşı Öncesi Osmanlı Devleti'nin Son Dönemleri
Önemli Olaylar Dönemi (3)	Atatürk'ün Hastalık Süreci ve Ölümü Cumhuriyetin İlanı Maarif Kongresinin Toplanması
Siyasi Olaylar Dönemi (2)	Atatürk Hakkında İdam Kararı Çıkarılma Dönemi Zararlı Cemiyetler Dönemi
Tanınmış Karakterler Dönemi (2)	Mustafa Kemal'in Eğitim Hayatı Dönemi
Modern-İlerleme Dönemi (2)	İnkılâplar Dönemi Devletçilik İlkesinin Uygulandığı Dönem

Merak edilen dönemler; askeri olaylar, devletler, önemli olaylar, siyasi olaylar, tanınmış karakterler, modern ilerleme dönemi olmak üzere 6 temaya ayrılmıştır. En çok merak edilen tema, askeri olaylar dönem teması olmuştur. Merak edilen kişi ve merak edilen olaylar teması ile dönem teması arasında bir paralellik görülmektedir. Şimşek (2007) çalışmasında, askeri olaylardan ve zaferlerden sıkça bahsedilmesinin öğrencilerin askeri olayları merak etmesinde etkili olduğu görüşünü paylaşmıştır (akt. Okur-Berberoğlu, 2015). Dönem teması altında en fazla merak edilen dönem, Milli Mücadele yılları olmuştur.

Merak edilen tarihi dönemlere dair öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

E.Ö: “*Milli Mücadele Dönemi yıllarını merak ediyorum. Acaba halkın içinden yardım etmeyen var mı? Yardım etmeyenler de niçin yardım etmiyor?*”

E.Ö: “Atatürk’ün hastalık süreci ve ölümünü merak ediyorum. Ülkeyi düşmandan kurtaran önemli bir insanın vefatını merak ediyorum. Halkın tepkisi nasıl olmuştur?”

K.Ö: “Harf inkılâbının yapıldığı dönemi merak ediyorum. Dil Arapça iken birden yeni bir alfabe ortaya çıkıyor. Halkın tepkisini merak ediyorum.”

K.Ö: “Cemiyetler dönemini merak ediyorum. Özellikle zararlı cemiyetler dönemini. Çünkü Kurtuluşu İngiliz Muhipleri, Wilson Prensipleri gibi manda ve himayede aramaları biraz komik değil mi? Acizlik.”

E.Ö: “Kütahya-Eskişehir Savaşı döneminde Maarif Kongresi’nin toplandığı zamanı merak ediyorum. Savaşın ortasında kongre niçin toplandı? Eğitime bu kadar önem verilen dönem ile şimdiki dönem arasında büyük bir fark var.”

E.Ö: “Mustafa Kemal’in eğitim hayatını merak ediyorum. Nasıl bir öğrenciydi? Bizim gibi sınavlara giriyor muydu? Zorluklar yaşadı mı ?”

K.Ö: “Osmanlı Devleti’nin son dönemlerini merak ediyorum. Netice de bir devlet yıkılmak üzere. Halkın tepkisi bu durumda nasıl olmuştur. Mustafa Kemal’e güven nasıldır?”

E.Ö: “Mustafa Kemal Atatürk hakkında idam kararı çıkarıldığı dönemi merak ediyorum. Dönem, nasıl bir dönemmiş ki yaptıkları anlaşılmayıp idam kararı çıkarılmış.”

K.Ö: “Devletçilik ilkesinin uygulandığı dönemi merak ediyorum. Yeni kurulan T.C. devleti nasıl bu kadar halka destek oldu?”

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Denizli ilinde MEB’e bağlı bir özel okulun ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularına dair tarihsel meraklarını konu alan bu çalışmada, öğrencilerin merak ettiği kişi, olay, yer, dönem ve nedenlerinden ortaya çıkan bulgular aktarılmaya çalışılmıştır.

En çok merak edilen tarihi karakter Mustafa Kemal Atatürk’tür. Henüz okula başlamadan çocuklara öğrettiğimiz ilk tarihi kişidir. Tanıştıkları ilk kişi olmasından dolayı merak edildiği düşünülmektedir. Kızılay’ın (2019) ilkokul öğrencilerinin tarihsel merakını araştıran doktora tez çalışması, Koca’nın (2018) üniversite öğrencilerinin tarih merakına dair yaptığı yüksek lisans tez çalışması, Altun’un (2014a), (2014b), (2016), (2018) tarih merakı ile ilgili çalışmalarında da paralel bulgulara ulaştıkları görülmüştür.

Merak edilen kişilerin arasında 18 erkek karakter, 2 kadın karakter olduğu göze çarpmaktadır. Erkek karakterlerin daha fazla merak edildiği görülmüştür. Kızılay (2019), Koca (2018), Altun (2014), (2016), (2018) çalışmalarında aynı bulgulara ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular, Levstik ve Groth’un (2002) “Normal tarih erkek odaklıdır” sözünü destekler niteliktedir (akt. Altun, 2014).

20 farklı merak edilen kişi arasından 16 tarihi kişinin, öğrencinin yaşadığı ülkedeki karakterler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi tarihini merak etmeleri olağan bir durumdur. Kızılay (2019), Koca (2018), Altun (2014), Canlı ve Altun (2014) çalışmalarında aynı bulgulara ulaştığı görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde Milli Mücadele dönem savaşları ve TBMM'ye karşı çıkan isyanların en fazla merak edilen olaylar olduğu görülmüştür. Kızılay (2019) ve Altun'da (2014), (2016) çalışmalarında paralel bulgulara ulaşmışlardır. Fakat Çakmak, Akgün ve Salur (2021) 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi başlıklı araştırmasında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük alanında 2021 yılının yarısına kadar yapılan lisansüstü 50 adet tez çalışmasını inceleyerek %2 oranında Milli Mücadele dönemi ile ilgili tez çalışması yapıldığını gözlemlemiştir. Fakat bu yapılan araştırmada sonuçtan görülmektedir ki öğrencilerin en çok merak ettiği olay Milli Mücadele dönemidir. Öğrencilerin en çok merak ettiği dönemlere ağırlık verilerek o alanda çalışmalar yapılabilir.

Öğrenciler tarafından en fazla merak edilen olay teması, askeri temadır. Merak edilen kişiler teması ve merak edilen olaylar temasının birbirine paralel olduğu görülmektedir. En fazla merak edilen temanın askeri tema olması sınıfta veya okul dışı çevrede yoğun bir şekilde askeri olaylardan bahsedilmesi olabilir. Bu da askeri başarının ön plana çıkması ile ilişkilendirilebilir (Şimşek, 2007; akt: Okur-Berberoğlu, 2015).

Tablo 6 incelendiğinde merak edilen 22 farklı yer görülmektedir. En fazla merak edilen yerler, Milli Mücadele dönemi cepheleleri, Selanik ve Çanakkale olmuştur. Aynı zamanda Kızılay da (2019) doktora tez çalışmasında paralel bulgulara ulaşmıştır. Milli Mücadele döneminin dersin temelini Milli Mücadeleye dayanmasından dolayı merak edildiği tahmin edilmektedir. Elde edilen bir diğer bulgu Çanakkale olmuştur. Kızılay (2019) ve Altun da (2014) çalışmalarında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Merak edilen yerler arasında Anıtkabir de yer almaktadır. Kızılay'ın (2019) ve Altun'un (2014) çalışmalarında da aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Eşsiz bir lider olan Mustafa Kemal Atatürk'ün anıtmezarının Anıtkabir'de olması ve öğrencilerin Ankara'ya gitmemiş olmasının öğrencilerin merakını ortaya çıkardığı düşünülebilir.

Yerler; savaş alanı, il-ülke, siyasi yer, yaşam alanı, mimari yapıt olmak üzere 5 farklı temaya ayrılmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin en çok merak ettiği yer teması savaş alanlarıdır. Savaş alanı temasının merak edilme nedeni olarak, dersin konusunun yeni kurulacak T.C. devletinin kuruluş safhalarının savaştan geçmesi gösterilebilir. Fakat Kızılay'ın (2019) doktora tez çalışmasında savaş alanı teması, en az merak edilen temadır. Burada Kızılay'ın (2019) çalışma grubu ve çalışma konusunun farklılığa neden olduğu söylenilebilir.

Öğrencilerin en çok merak ettiği dönemin başında Milli Mücadele Dönemi yılları gelmektedir. Elde edilen bu bulgu, olay ve yer teması ile paralellik göstermektedir. Milli Mücadele dönemi yıllarının merak edilmesi, Milli Mücadele döneminde gösterilen fedakârlıklarla ve üstün çaba ile

ilişkilendirilebilir. Kızılay'ın (2019) ve Altun'un (2014) çalışmaları incelendiğinde sonuçların aynı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguyu, Atatürk'ün hastalık süreci ve ölümü takip etmektedir. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olmakla birlikte bu devlete çok büyük katkıları olmuş büyük bir devlet adamı ve liderdir. Gerek ileri görüşlülüğü gerek vatanseverliği gerek cesareti gerekse çalışkanlığı onu merak edilebilir kılmıştır. Böyle bir liderin merak edilmesi de doğal bir sonuçtur.

Elde edilen bulgular, özetlenecek olursa öğrencilerin Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarını merak ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerinin genellikle kendi ülkesindeki tarihi kişileri merak ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, genellikle erkek karakterleri merak etmektedir. Öğrencilerin en çok merak ettiği kişiler, askeri kişiler ve akabinde siyasi kişiler olmuştur.

Öğrenciler merak ettikleri kişiler ile doğrudan ilişkili olayları merak etmektedirler. Örneğin, Rauf Orbay'ı merak eden bir öğrenci, Mondros Ateşkes Antlaşması'nı, Seyit Onbaşı'yı merak eden öğrenci, Çanakkale Savaşı'nı merak etmektedir. Öğrenciler tarafından merak edilen olaylar, genellikle askeri olaylardır. Merak edilen kişilerin olaylar ile ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler tarafından merak edilen yerler, olayların geçtiği yerler olmuştur. Savaş alanları da öğrencilerin merak ettiği yerler arasındadır. Savaş alanlarını merak eden öğrenciler genellikle o savaşları merak eden öğrencilerdir. Merak edilen olayların yaşandığı dönemler, merak edilen dönemler olmuştur.

Merak edilen dönemler, genellikle askeri dönemler olmuştur. Merak edilen dönem, kişi ve olay arasında bir paralellik söz konusudur.

Bu çalışmanın sonucundan genel olarak, öğrencilerin askeri ve siyasi tarihe yönelmiş oldukları çıkarılabilir. Bu sonuç, sosyal bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programının ve öğretim programına bağlı kalınarak hazırlanmış ders kitaplarının askeri ve siyasi tarihe ağırlık verdiği, tarihin sosyal, sanatsal-edebi, dini, kültürel, yönlerini ihmal ettiğinin bir göstergesidir.

Çakmak, Akgün ve Salur (2021) 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine İlişkin Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi başlıklı araştırmasında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük alanında 2021 yılının yarısına kadar yapılan lisansüstü 50 adet tez çalışmasını inceleyerek yapılan tezlerin %26 'sının öğrencilerin derse yönelik tutumları ve akademik başarılarına yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğrencilerin meraklarını ortaya çıkaracak bir tez çalışmasına rastlamadığı görülmüştür.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularına ilişkin öğrencilerin tarih meraklarını ve nedenlerini araştıran bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler verilmiştir.

1) Bu araştırmanın Covid-19 pandemisinden dolayı belirli sınırlılıkları vardır. Bu çalışma, farklı değişkenleri de dikkate alıp, sınırlılıkları da değiştirilerek 8. Sınıf öğrencileri veya 12. Sınıf öğrencilerine uygulanabilir.

2) Dersin öğreticisi, sınıf içerisinde merakı işe koşabilir. Bu sayede öğrencinin neyi merak ettiğini anlayarak dersi onun üzerinden ilerletebilir.

3) Öğretmenler, derste işledikleri konu ile ilgili çeşitli materyaller ve orijinal kaynaklar kullanabilir. Çeşitli materyaller dersi somutlaştıracak ve öğrencide kalıcı öğrenme sağlayacaktır. Öğrenci, orijinal kaynak ile o dönemi deneyimleme fırsatı yakalayabilir.

4) Öğretmenler, dersler de konu ile ilgili müze gezileri yapabilir. Müze gezileri ile birlikte öğrencide hem o dönem somutlaşacak hem de etkili öğrenme sağlanacaktır.

5) Öğretmenler, dersin konularını içinde yaşadığımız zaman ile bağdaştırarak, güncel ülke sorunlarına değinerek dersi işleyebilir. Bu sayede öğrenci geçmiş ve günümüz arasında ilişki kurabilecek güncel sorunları da öğrenme fırsatı bulacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Altun, A. (2014a). Sınıf öğretmeni adaylarının tarih merakına yönelik bir inceleme. *Route Educational And Social Science Journal*, 1(3), 16-32.
- Altun, A. (2014b). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih merakının yörüngesi: olaylar, zamanlar ve yerler. [Sözlü sunum]. III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Sakarya.
- Altun, A. (2016). Tarih merakına yönelik bir inceleme: Fen-edebiyat fakültesi (AİBÜ) tarih bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları. *Turkish History Education Journal*, 5(2), 390-436. <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Tuhed/Issue/26594/279933>
- Altun, A. (2018). İlkokul ve ortaokulda tarihi karakterlere yönelik merakın yörüngesi ve tarih merakının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 259-288. <http://doi.org/10.15390/Eb.2018.4210>
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-175.
- Barton, K. C. (2009). *Tarihte birinci elden kaynaklar: efsaneleri / mitleri aşmak* (Y. Doğan, Çev.). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1407-1426. (Orijinal basım tarihi 2005)
- Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. Hsse online. *Research And Practice in Humanities And Social Studies Education*, 7(2), 1-11. <https://hsseonline.nie.edu.sg/journal/volume-7-issue-2-2018/historical-sources-classroom-purpose-and-use>
- Çakmak, Z. , Akgün, İ. H. , Salur, M. "8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi". *Belgi Dergisi* (2021): 825-843 <https://dergipark.org.tr/en/pub/belgi/issue/64273/940240>
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi*, 6(15), 69-88.
- Doğaner, Y. (2005). Yüksek öğretimde Atatürk ilke ve inkılaplarının öğretimi ile ilgili düşünceler. Saray, M. ve Tosun H. (Ed.) *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s.281-286). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Kaleli-Yılmaz, G. ve Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. bs., s.261-285). Pegem Akademi. Ankara.
- Kashdan, T. B. & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: the benefits of thriving on novelty and challenge. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *handbook of positive psychology* içinde (2. Bs. s. 367-375). Oxford University Press, New York.
- Kaya, R. ve Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları: Erzurum örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 163- 177.
- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji konularının sınıf içi yaparak yaşayarak öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi üzerine bir eylem araştırması* (Tez no. 316171) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılay, N. (2019). *İlkokul öğrencilerinin tarih merakı ve yörüngesi* (Tez no.610550) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Koca, E. (2018). *Pedagojik formasyon alan tarih bölümü öğrencileri ile eğitim fakültesi tarih eğitimi bölümü öğrencilerinin tarihe dair meraklarının karşılaştırılması* (Tez no.527278) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köstüklü, N. (2005). İlk ve orta öğretimde Atatürk ilke ve inkılabları ve Türkiye cumhuriyeti tarihi nasıl öğretilmeli? Bazı tespit ve öneriler. Saray, M. ve Tosun, H. (Ed.), *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s.43-50). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting And Liking New Informations. *Cognition And Emotion*, 19(6), 793-814.
- Okur-Berberoğlu, E. (2015). Historical empathy and perspective taking in the social studies (sosyal bilimlerde tarihsel empati ve bakış açısı kazanma). *Turkish history education Journal*, 4 (1), 216-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/17721/185620>
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. Saray, M. ve Tosun, H. (Ed.) *İlk ve ortaöğretim kurumlarında türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 51-58). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Saray, Ş. (2005). İnkılâp tarihi dersi okullarda nasıl işlenmeli ve uygulanmalı? Saray, M. ve Tosun H. (Ed) *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 101-108). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4) , 495-509. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26126/275211>
- Tokdemir, M. A.(2018). Tarih öğretiminde hipotetik soruların kullanılması ve değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 7(1), 40–60. Doi: 10.30703/Cije.368832
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(15) , 181-190. <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Erusosbilder/Issue/23748/253003>.

Extended Abstract

Curiosity is an inborn intrinsic impulse that has the aspiration to obtain new knowledge. The overall target of education is to bring up inquisitive individuals. When an individual considers that he has lack of knowledge, curiosity is ready to emerge. A person wants to be conscious of his past and to shape his future the moment he realizes that he doesn't have a grasp of his past. This shortage of the individual has been tried to be fulfilled at primary and secondary schools through social studies, History of Revolution and Kemalism lessons. History lesson was perceived as an instrument that should be covered at schools with the aim of boosting students' enthusiasm. The purpose of teaching history is to synthesize our own values with the elements required by the era, without separating from our own selves, and to transmitting them to the younger generations. Societies that do not have historical consciousness cannot remain standing for a long time. The lesson is considerably significant whose target is to raise citizens who are in line with the values of the Republic. On the other hand, this essential lesson has some certain problems. Some of the problems of the lesson are the methods and techniques used, the materials, the amount of hours allocated for the lesson, the instructors, the repetition of the lesson at different levels, being qualified as a type of memorization, the inability to fully explain Mustafa Kemal's ideas and the way of belief about the necessity of the lesson. The students have difficulty in understanding the lesson since it is qualified as memorization by the them. Yet, if curiosity is set on in the lesson and the matters that students are curious about are brought to the surface, the lesson will cease to be memorized and will be didactic and instructive. In point of fact, at this juncture, curiosity should get involved in history lessons. The teacher needs to reveal the curiosity in the individual and the individual should inquire and analyze the past. Thereby, the individual will inquire what he/she is curious about and learning will be completed permanently.

In this study, secondary school senior students' curiosity of history and its causes for T.R. History of Revolution and Kemalism lesson are intended to be analyzed. In this study, one of the qualitative research methods, case study design, was used. The study group of the research involves 31 senior students who study at a private secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Denizli in the 2020-2021 academic year. Data collection tool of the research is an interview form including open-ended questions. Convenience sampling consists of the the sample of the research that is appropriate for the qualitative research design. In this study, data were collected by the researcher in person. Each student in the research was interviewed face-to-face individually in the classroom. First the interview form was given to the student; subsequently responses were received by asking questions. The interview lasted approximately 10 minutes with each student. The data collected were analyzed by applying content analysis method. By taking the findings attained in this study into the consideration, the students are most curious about; Mustafa Kemal Atatürk, Kazım Karabekir and İsmet İnönü. It occurs that the historical person is that is wondered the most is Mustafa Kemal Atatürk. The first name students encounter in history before they start school is Mustafa Kemal Atatürk. The phenomenon that secondary school students were curious about were the National War of Independence and the rebellions against the Turkish Grand National Assembly, respectively. It is considered that the students may be attracted to the

topic of National Struggle involved in the 8th grade T.R. Revolution History and Kemalism lesson and wars during the National Struggle.

The places that students were most curious about were the fronts of the National War of Independence, Thessaloniki and Çanakkale. There is a parallelism between the most wondered National Struggle period fronts in the location category and the most wondered National Struggle period wars in the event category. The most wondered periods by the students were the National Struggle period and Atatürk's illness and death. It is regarded that the most wondered period by 8th grade students is the period of the National Struggle. This finding shows parallelism with the most wondered event and the most wondered place. Being curious about the years of the National Struggle period can be associated with the fact that the National Struggle period is among the subjects of T.R. Revolution History and Kemalism, and the National Struggle period is frequently covered in the classroom. Regarding the findings acquired in this study, the male characters are wondered more. As the findings of the research are analyzed, it is considered that the female characters are neglected. Again, according to the findings, the students wondered about the characters whose names are mentioned in the place they lived. It is observed that senior secondary school students have a tendency towards military and political history. It is concluded that the social, religious, artistic-literary and cultural aspects of the lesson subjects are ignored and the subjects are generally confined to the military and political framework.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 10.03.2022 Accepted/Kabul: 11.08.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Bulma Kaygıları, Girişimcilik Özellikleri ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiler

Murat TUNCER¹, Ramazan TANAS²

Öz

Bu çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygıları, girişimcilik özellikleri ve genel not ortalamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama yöntemine göre yürütülen bu çalışmanın verileri, iş bulma kaygıları ve üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeklerinin uygulanması ile elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini için, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulu'ndan kolay örnekleme yoluyla 385 meslek yüksekokulu öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmada sonucunda öğrencilerin iş bulma kaygılarının girişimcilik puanları ile anlamlı, negatif yönlü ve zayıf bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Çalışmada bu ilişkiyi daha iyi yorumlayabilmek için yapılan regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin iş bulma kaygılarının, girişimcilik puanlarına ait varyansın yaklaşık olarak yüzde birlik kısmını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca iş bulma kaygıları artıkça girişimcilik özellikleri eksi yönde etkilenmekte, yani düşmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine yönelik bir aracılık etkisinden söz edilememektedir. Öğrencilerin girişimcilik özellikleri, iş bulma kaygıları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin iş bulma kaygılarının yüksekliği önemli bir sorundur. Bu kaygı yalnızca ekonomik boyutları olan bir sorun değildir. Sosyal ve toplumsal olarak da olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle de örgün eğitimden iş hayatına geçişteki sorunların azaltılması ve bu geçişin kolaylaştırılması gerekmektedir. Genç istihdamını artıran yasal düzenlemelerin yapılması, genç girişimcilerin desteklenmesi ve bu girişimcileri destekleyen kurum ve kuruluşların artırılması ve topluma tanıtılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İş Bulma Kaygısı, Girişimcilik, Genel Not Ortalaması, Meslek Yüksekokulu Öğrencileri

The Relationships Among Vocational School Students' Job Finding Anxieties, Entrepreneurship Characteristics and Their Average Scores

Abstract

In this study, the relationships among vocational school students' job anxiety, entrepreneurial characteristics and GPA were investigated. The data of this research, which was carried out according to the relational screening

¹Prof.Dr., Fırat Ün. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ-Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr, 0000-0001-9136-6355
²Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Ün., rtanas@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7822-582X

method, were obtained by applying the scales of job finding anxieties and entrepreneurship for university students. The sample of the research is 385 university students selected from Afyon Kocatepe University Afyon Vocational School by easy sampling. As a result of the research, it was seen that the anxiety of finding a job was in a significant, negative and weak relationship with the entrepreneurship scores. As a result of the regression analysis performed in the research to better interpret this relationship, it was seen that job anxiety explains approximately one percent of the variance of entrepreneurship scores. In addition, as the concerns of finding a job increase, the entrepreneurial characteristics are negatively affected, that is, they decrease. As a result of the research, there is no significant relationship was found among students' entrepreneurship characteristics, job finding anxiety and their grade point averages. This concern is not just a problem with economic dimensions. It will also have negative social and social consequences. For this reason, it is necessary to reduce the problems in the transition from formal education to business life and facilitate this transition. It is necessary to make legal arrangements that increase youth employment, to support young entrepreneurs, to increase the institutions and organizations that support these entrepreneurs and to introduce them to the society.

Keywords: Job Anxiety, Entrepreneurial Characteristics, GPA, Vocational School Students

1. GİRİŞ

Kaygı, korku ve belirsizlikten kaynaklanan insani bir duygudur (Ajmal & Ahmad, 2019). Bir problemle karşılaşıldığında gelişen üzüntü, korku, acizlik ve başarısızlık duygusu kaygı ile ilişkilendirilebilir (Morgan, 1981; Cüceloğlu, 2004). Ormrod'a (2003:379) göre korku nedeni bilindiği için kaygıdan farklıdır. Manav (2011) ise korku ve kaygı arasındaki bu ayrımı biraz daha belirginleştirerek korkunun kaygıdan daha şiddetli ve kısa süreli olduğunu belirtmiştir.

Kaygı stres ile de ilişkilendirilebilir. Putwain, Connoros, Woods & Nicholson (2012) kaygı ile stresi ilişkilendirmiş, stresin beklenti ve gerçekleşen arasındaki farktan kaynaklandığını, stresi yaşayanın meydan okuma ve tehdit olarak algılama ile yanıt verdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya göre yönetilebilir bir davranış olan strese verilen tepki meydan okuma şeklinde ise motivasyon, çalışma ve performans artışına, tehdit olarak algılanmışsa kaygıya neden olabilmektedir.

Kaygı bir zihinsel bozukluk olarak duyguları da etkileyebilmektedir (Ahmed ve Çerkez, 2020). Duygusal istikrarın kişinin dengeli kalma yeteneği olduğu (Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa ve Caprara, 1997) düşünüldüğünde kaygının insan yaşamında dikkate alınması gereken bir davranış olduğu açıktır. Kaygı düzeyinin belirlenmesi ve yönetilmesi sağlıklı bir kişilik kadar iş yaşamı açısından da önemlidir. Bireylerin çalışma performansları ve kendilerine ilişkin duygularını etkileyen kaygının bütün yönleriyle ortaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin iş bulma veya çalışanın işinde sürekliliği yönündeki kaygı durumları da araştırılmalıdır. Alan yazında bu durum iş kaygısı olarak açıklanmaktadır.

İş kaygısı bir uyarıcıya bağlı olarak iş başındayken veya işi düşünürken ortaya çıkmaktadır (Muschalla, Heldmann ve Fay, 2013; Muschalla, Linden, Olbrich, 2010). Çalışma ortamı bir sosyal

destek aracı olarak bireyin refahı, kimliği ve benlik saygısını olumlu etkilerken, aynı zamanda oluşturduğu çeşitli baskı araçları ile birey kaygısını tetikleyebilmektedir (Sczesny & Thau (2005) Akt. Muschalla, Heldmann ve Fay, 2013). Zafrul'a (2013) göre iş kaygısı söz konusu olduğunda bireyler daha sık fakat daha yoğun bir psikolojik kaygı yaşarlar. Srivastava ve Sinha'ya (1983) göre iş hayatındaki belirsiz korku, güvensizlik ve endişe duygularının yarattığı duygusal gerginlik ile kaygı arasında ilişki vardır. Mortensen (2014) kaygı düzeyi yüksek çalışanların takım arkadaşları ile daha zayıf ilişkiler kurduklarını, diğer çalışanlardan kendilerini izole ettiklerini, bu sebeple de iş süreklilikleri konusunda sorun yaşayabilecekleri tespitlerinde bulunmuştur.

Kaygı sadece çalışanların değil aynı zamanda yöneticilerin de bir sorunudur (Mortensen, 2014). Dolayısıyla iş ortamında yaşanan yüksek düzeydeki bir kaygının performans olarak içinde bulunulan dönemi, girişimcilik becerisine etkimesi yönüyle de geleceği olumsuzlayabilme ihtimali vardır. Bu nedenledir ki bu araştırmanın ikinci boyutu girişimcilik özellikleridir.

Girişimcilik belki de birçok bilim alanının ortak konusu olması nedeniyle farklı şekillerde tanımlanmıştır. Stevenson ve Jarillo (2007) girişimciliği bir fırsat arayışı, Shane ve Venkataraman (2000) ise bazı fırsatlardan yararlanılmak istendiği durumlardaki araştırma ve değerlendirme süreçleri şeklinde açıklamışlardır. Girişimci bireyler fikir, iş ve iktisadi değer üreten kişilerdir (Thornbery, 2001). Girişimci bireyler güçlü sezgileri olan, çevreyi gözlemlene kabiliyetine sahip, yaratıcı, hayal gücü yüksek ve risk alabilen kararlı kişilerdir (Saygın, 2018). Aytaç ve İlhan (2007) gelişmiş veya gelişmekte olan toplumlarda ekonomik ve sosyal alanlardaki itici gücü girişimci bireylerle ilişkilendirmişlerdir. Arıkan (2004) ve Thompson (1999) (Akt. Özdevcioğlu ve Cingöz, 2009) girişimciliğin sadece ticari bir kavram olarak algılanmaması gerektiğini kadın, akademik, sosyal, sanat, stratejik girişimcilik gibi farklı girişimcilik türleri olduğunu belirtmişlerdir.

Girişimcilik deneyimden de etkilenmektedir (Khan, Rehman ve Rehman, 2016). Herhangi bir işte deneyimli olmak o işle ilgili fırsatlar ve yeniliklerin keşfedilmesi noktasında kişiye yardımcı olur. Girişimcilik kişiye özeldir. Kişiden kişiye değişebilmektedir. Genel tutum ve özellikle erkeklerin geçmiş iş deneyimleri girişimcilik eğilimini artırmaktadır (Rehman Khan, Malekifar ve Jabeen, 2013).

Girişimciliğin birey, firma ve toplum açısından artan önemi bu konudaki ders ve programların açılmasına hız kazandırmıştır. Bozkurt ve Alparslan'a (2013) göre eğitim girişimciliğin ortaya çıkarılması noktasında en önemli yardımcı faktörlerden biridir. Nitekim Doğan (2015) yapmış olduğu bir araştırmada girişimcilik dersi başarı düzeyi ile girişimcilik niyeti arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Bireyin iş ve eğitim yaşamına yönelik bütün bu görüş ve araştırma sonuçlarında geçen değişkenler bir etkileşim halindedir. Bu değişken etkileşiminin anlaşılması ve yönetilmesi hem çalışan

hem de firmalar açısından önemlidir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik ve kaygı düzeyleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Kaygı ile girişimcilik arasında nasıl bir ilişki olduğu, araştırma kapsamındaki öğrencilerin kaygı ve girişimcilik düzeylerinin nasıl olduğu cevaplanması gereken sorular arasındadır. Bu belirleme doğrultusunda bu araştırmanın genel amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarının girişimcilik özelliklerine etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin,

- Girişimcilik özellikleri ne düzeydedir?
- Girişimcilik özellikleri ve iş bulma kaygıları cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim türü ve mezun olunan lise değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- İş bulma kaygıları, girişimcilik özellikleri ve genel not ortalamaları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- İş bulma kaygıları ile girişimcilik özellikleri arasında cinsiyet değişkeninin aracılık etkisi var mıdır?
- İş bulma kaygıları ile girişimcilik özellikleri arasında sınıf değişkeninin aracılık etkisi var mıdır?
- İş bulma kaygıları ile girişimcilik özellikleri arasında yaş değişkeninin aracılık etkisi var mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin belirlenmesinde alan yazındaki bazı araştırmalar belirleyici olmuştur. Bu araştırmalardan biri Şentürk, Ünnü ve Kesken (2017) tarafından yapılmış, iş yaşamında cinsiyetin etkili olduğu rapor edilmiştir. Çelik ve Altıntaş (2017) işgören görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında çalışan seçiminde cinsiyet ayrımcılığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalara göre cinsiyet iş kaygısı ve girişimcilik açısından dikkate alınması gereken bir değişkendir. Üstün, Dedekoç, Kavalalı, Öztürk, Sapcı ve Can'a (2014) göre alınan eğitim iş bulmaya yönelik umutsuzluk düzeylerini farklılaştırmaktadır. Benzer şekilde Surat ve Ceran da (2020) öğrenim alanı (fen ve sosyal) ve bölümün işsizlik kaygısını farklılaştırdığını belirlemişlerdir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Karasar (2009:81) ve Fraenkel ve Wallen (2009), ilişkisel tarama modelini “*iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli*” olarak tanımlamışlardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise kolay örnekleme yoluyla seçilen Afyon Kocatepe üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında kayıtlı 385 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada kolay örnekleme yönteminin tercih edilmesinde pandemi koşulları etkili olmuştur. Uygun örnekleme” ve “ulaşılabilir örnekleme” olarak da geçen kolay örneklemede, araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Örnekleme ilişkin veriler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Bazı Bilgiler

DEĞİŞKENLER		f	%
Sınıf	1.Sınıf	214	55,6
	2.Sınıf	171	44,4
Yaş	18–21	294	76,4
	22–25	77	20
	26 ve üzeri	14	3,6
Cinsiyet	Kadın	232	60,3
	Erkek	153	39,7
Öğrenim Türü	I.Öğretim	225	58,4
	II.Öğretim	160	41,6
Mezun Olunan Lise Türü	Genel lise	22	5,7
	Meslek lisesi	171	44,4
	Anadolu lisesi	165	42,9
	Özel eğitim kurumları	27	7
Toplam		385	%100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin % 55,6’sı (214 kişi) birinci sınıf, % 44,4’ü (171 kişi) ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin % 76,4’ü (294 kişi) 18-21, % 20’si (77 kişi) 22-25 ve % 3,6’sı da 26 yaş ve üzeri gruptadır. Katılımcıların % 60,3’ü (232 kişi) kadın, % 39,7’si (153 kişi) ise erkektir. Öğrenim türü dağılımına bakıldığında % 58,4 (225 kişi) birinci öğretim, % 41,6’sı (160 kişi) ise ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. 171 katılımcı Meslek lisesi (% 44,4 -171 kişi),164 katılımcı Anadolu lisesi, 27 katılımcı (%7) Özel Eğitim Kurumları, 22 Katılımcı (%5,7) Genel Lise ve 1 katılımcı Fen Lisesinden mezun olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde iki farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları iş bulma kaygıları ölçeği ve üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğidir. Ölçekler için Afyon Kocatepe üniversitesi etik kurulundan 24.05.2021 tarihli kararı ile etik izin alınmıştır.

İş Bulma Kaygıları Ölçeği (İBKÖ)

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri Eş ve Durak (2018) tarafından geliştirilen İBKÖ ölçeğidir. İş bulma kaygıları ölçeği beşli likert tipinde, dört boyuttan (Çaresizlik, İstihdam azlığı, Deneyimsizlik ve Kişisel Yeterlik) ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısı

toplam varyansın %52.72'sini açıklamakta ve Cronbach Alpha katsayısı .703'tür. Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı .881 olarak hesaplanmıştır.

Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği (ÜÖYGÖ)

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan ÜÖYGÖ ölçeği Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilmiştir. ÜÖYGÖ ölçeği beşli likert tipinde, tek boyutlu ve 36 maddeden oluşmaktadır. Bu yapı toplam varyansın %47.3'ünü açıklamakta ve Cronbach Alpha katsayısı .90'dır. Bu araştırmada Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanın 36-64 arasında olması "çok düşük girişimcilik", 65-92 arasında olması "düşük girişimcilik", 93-123 arasında olması "orta düzeyde girişimcilik", 124-151 arasında olması "yüksek girişimcilik" ve 152-180 arasında olması ise "çok yüksek girişimcilik" olarak değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarındaki maddelere verilen yanıtların karşılaştırılmasında dağılımın normal, varyansların homojen ve bütün gruplardaki kişi sayısının 30'un üstünde olduğu ikili gruplarda Bağımsız Gruplar T-testine başvurulmuştur. İkili gruplarda gruplardaki kişi sayısının 30'un altında kaldığı durumlarda ise Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Araştırmadaki bütün üç ve üstü gruplarda kişi sayısı 30'un altında olduğu için diğer varsayımları karşılansa bile parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Regresyon analizi için verilerin normal dağılım ön sayılıtısının sağlanıp sağlanmadığı noktasında çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmış, hesaplanan bu katsayıların değerlendirilmesinde ise Tabachnick ve Fidell'in (2013) önermiş olduğu çarpıklık ve basıklık katsayıları aralığı ($\pm 1,5$) dikkate alınmıştır. Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaştığı durumlarda etki büyüklükleri hesaplanmış, hesaplanan etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) ($= .01$ ise düşük, $= .06$ ise orta, $= .14$ yüksek etki) aralıkları referans alınmıştır.

İş bulma kaygıları ve girişimcilik özellikleri ölçeklerinin veri toplama araçları bölümünde verilen güvenilirlik katsayıları yeterlidir. Ancak iş bulma kaygıları ölçeğinin Çaresizlik, İstihdam azlığı, Deneyimsizlik ve Kişisel Yeterlik boyutlarına yönelik Cronbach Alpha katsayıları güvenilirlik açısından yeterli olmadıklarından bu boyutlar açısından bir analiz yapılmamıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri bakımından dağılımı araştırılmıştır. Öğrencilerin girişimcilik özellikleri bakımından dağılımları Tablo 2'deki gibidir

Tablo 2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Dağılımı

Girişimcilik Düzeyi (Toplam Puan)	N (%)
-----------------------------------	-------

Düşük Girişimci (65-92)	2 (%.005)
Orta Düzey Girişimci (93-123)	89 (%23.11)
Yüksek Girişimci (124-151)	185(%48.05)
Çok Yüksek Girişimci (152-180)	109(%28.31)
Toplam	385 (%100)

Tablo 1’de görüleceği gibi meslek yüksekokulu öğrenci yanıtlarına göre çoğunluk (185 kişi, %48.05) yüksek girişimci grubundadır. Bu grubu çok yüksek girişimci (109 kişi, %28.31) grup izlemektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan girişimcilik özellikleri ve iş bulma kaygıları cinsiyet, öğrenim türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Girişimcilik Özellikleri ve İş Bulma Kaygı Ortalamalarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Veri Top. Aracı	Değişken	Analiz Sonucu	Etki Büyüklüğü
Girişimcilik Öz.	Cinsiyet	t(383)= -1.412, p=.159>.05	-
Girişimcilik Öz.	Öğrenim türü	U=17957.500, p=.968>.05	-
Girişimcilik Öz.	Sınıf	t(383)=.083, p=.934>.05	-
İş Bulma K.	Cinsiyet	U=16915.500, p=.436>.05	-
İş Bulma K.	Öğrenim türü	t(383)=-.288, p=.773>.05	-
İş Bulma K.	Sınıf	t(383)=-2.692, p=.007<.05	.018 (1<2)

Sınıf (1. Birinci sınıf, 2. İkinci sınıf)

Tablo 3’e göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ve iş bulma kaygılarının sadece iş bulma kaygıları ölçeğinde öğrenim görülen sınıfa göre ikinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenim görülen sınıfın iş bulma kaygısı üzerindeki etkisi (.018) düşük düzeydedir.

Araştırmanın yaş ve mezun olunan lise değişkenlerine yönelik karşılaştırmalar ise bazı gruplardaki kişi sayılarının otuzun altında olması nedeniyle Kruskal Wallis H testi ile yapılmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ve iş bulma kaygılarının belirtilen bu değişkenler açısından karşılaştırıldığı Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Girişimcilik Özellikleri ve İş Bulma Kaygı Ortalamalarının Yaş ve Mezun Olunan Liseye Göre Karşılaştırılması

Veri Top. Aracı	Değişken	Analiz Sonucu	Etki Büyüklüğü
Girişimcilik Öz.	Yaş	X ² (2)=.429, p=.807>.05	-
Girişimcilik Öz.	Mez. Ol. Lise	X ² (2)=2.300, p=.513>.05	-
İş Bulma K.	Yaş	X ² (2)=14.218, p=.001<.05	.032 (1>3, 2>3)
İş Bulma K.	Mez. Ol. Lise	X ² (2)=10.489, p=.015<.05	.041(a<b, a<c, a<d)

Yaş (1. 18-21 yaş, 2. 22-25 yaş, 3. 26 ve üstü yaş),

Mezun olunan lise (a. Genel lise, b. Meslek lisesi, c. Anadolu lisesi, d. Özel liseler)

Tablo 4’teki sonuçlara göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri yaş ve mezun olunan lise açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Buna karşın iş bulma kaygıları açısından yaş (26 ve üstü yaş ile 18-21 ve 22-25 yaş grupları arasında) ve mezun

olunan liseye göre (Genel lise ile Meslek lisesi, Anadolu lisesi ve Özel liseler arasında) istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İş bulma kaygıları üzerinde yaşın ve mezun olunan lisenin etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı girişimcilik özellikleri, iş bulma kaygıları ve genel not ortalamaları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu amaca yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Girişimcilik Özellikleri, İş Bulma Kaygıları ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	Pearson (r)	p
İş bulma kaygıları & Girişimcilik	344	-,126*	,019
Girişimcilik & Not ortalaması	344	,092	,088
İş bulma kaygıları & Not ortalaması	344	-,065	,228

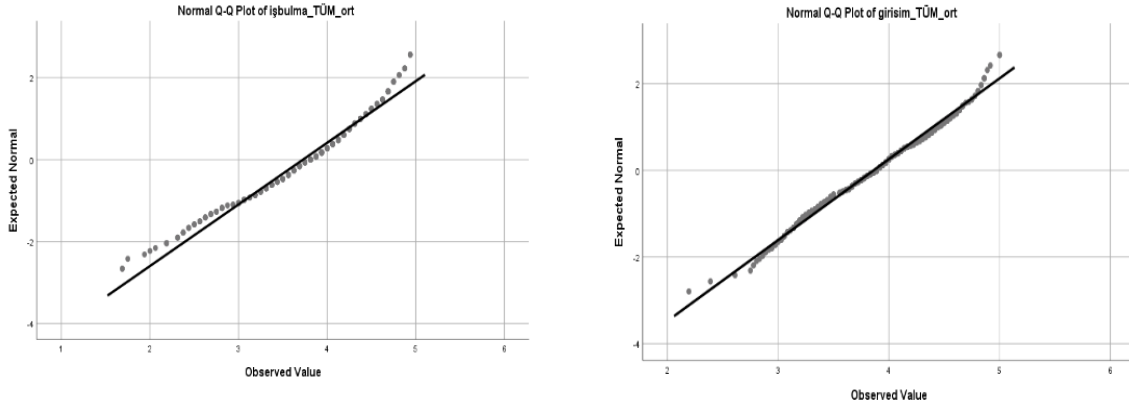
Tablo 5 incelendiğinde iş bulma kaygılarının girişimcilik özellikleri ile anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre iş bulma kaygıları arttıkça girişimcilik özelliklerinde gerilediği görülmektedir. Tablodaki genel not ortalamaları ile girişimcilik ve iş bulma kaygısı arasında ise herhangi anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Elde edilen bu ilişkiyi daha iyi yorumlayabilmek için iş bulma kaygılarının girişimcilik özelliklerini ne ölçüde yordadığı araştırılmak istenmiştir. Bu nedenle regresyon analizine başvurulmuştur. Ancak bu analiz için bazı ön sayıtların sağlanması gerekmektedir. Bu ön sayıtlardan otokorelasyon sorununun olup olmadığı Tablo 4’deki Pearson korelasyon analizi sonuçlarından görülebilir. Diğer ön sayıtlar olan verilerin normal dağılım gösterdiği Tablo 6’deki basıklık ve çarpıklık katsayılarından, doğrusallık ise Şekil 1’deki Q-Q grafiklerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Basıklık Çarpıklık Değerleri Tablosu

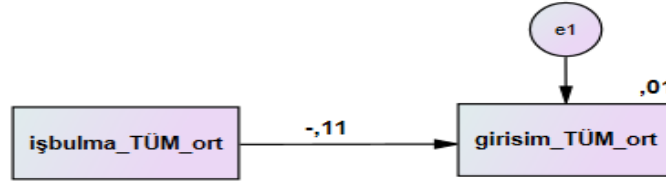
Normallik Testleri	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Girişimcilik ölçeği	-,555	-,103
İş bulma (Tüm ölçek)	-,014	-,611
Çaresizlik	,039	-,613
İstihdam azlığı	,946	-1,142
Deneyimsizlik	-,228	-,380
Kişisel yeterlik	-,153	,027

Tablo 6 incelendiğinde ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin basıklık çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Q-Q grafikleri ise Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. İş bulma kaygıları ve girişimcilik ölçeklerine ait Q-Q grafikleri

Şekil 1'deki Q-Q grafiklerine incelendiğinde doğrusallık sayılısının sağlandığı görülmekte, regresyon analizi yapılabileceği anlaşılmaktadır. Araştırma amaçlarından biri olan iş bulma kaygısının girişimcilik özelliklerini ne ölçüde yordadığını ortaya koymaya yönelik regresyon analizi modeli şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. İş bulma kaygıları ve girişimcilik modellemesi

Şekil 2'deki modele ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

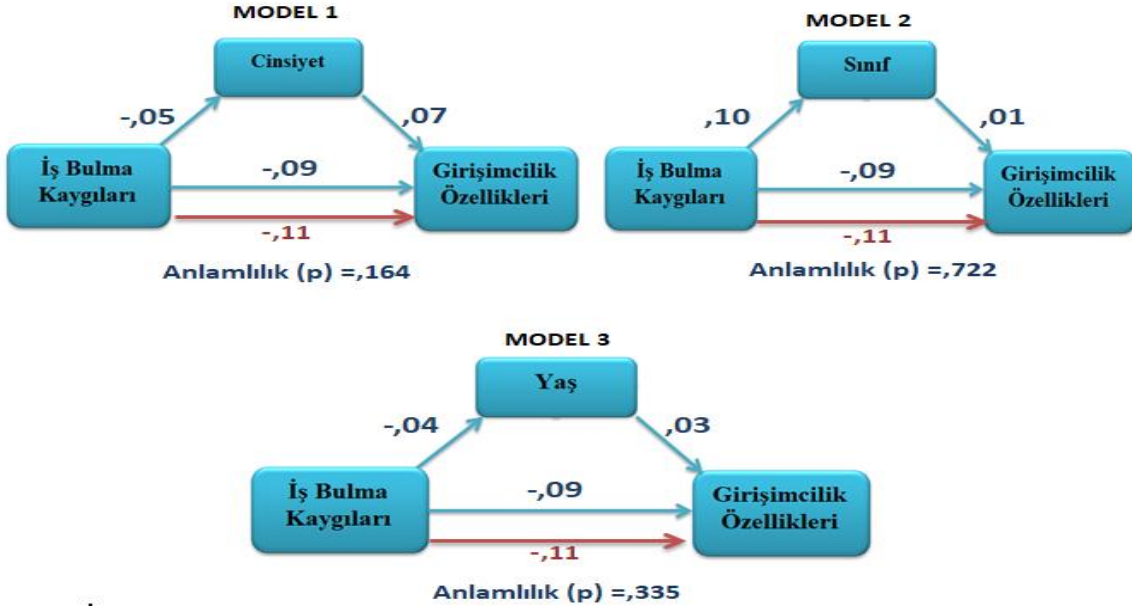
Tablo 7. Regresyon analizi tablosu

Değişkenler	B	S. hata	β	t	p
Sabit	4,198	,155		27,101	,000*
İş bulma kaygısı	-,090	,041	-,112	-2,202	,028*

R= ,112, R²=,012, F=4,848, p= ,028*

Tablo 7'ye göre iş bulma kaygısı girişimcilik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıklamaktadır (F=-2,202; p<,05). Oransal açıdan değerlendirme yapıldığında, iş bulma kaygısının girişimcilik puanlarına ait varyansın yaklaşık olarak %1'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir (R²=,012).

Araştırma kapsamında son olarak iş bulma kaygıları ile girişimcilik özellikleri arasında cinsiyet, sınıf ve yaşın aracılık etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu hipotezleri test edebilmek için şekil 3'teki üç model kurulmuş ve aracılık etkileri değerlendirilmiştir.



Şekil 3. İş bulma kaygısı ile girişimcilik özellikleri arasında cinsiyet, sınıf ve yaşın aracılık etkisine yönelik modeller

Şekil 3'te görüldüğü iş bulma kaygılarının tek değişken olarak girişimcilik özelliklerini yordama katsayısı $-0,11$ 'dir. Buna göre iş bulma kaygıları arttıkça girişimcilik özellikleri eksi yönde etkilenmekte, yani düşmektedir. Bunun yanında kurulan üç modelde de değişkenlerin (cinsiyet, sınıf ve yaş) aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür ($p=,164>,05$; $p=,722>,05$; $p=,335>,05$). Buna göre cinsiyet, sınıf ve yaşın iş bulma kaygısı ile girişimcilik özellikleri arasında aracılık etkisi olduğuna yönelik hipotezler red edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin büyük çoğunluğu “çok yüksek girişimci” ve “yüksek girişimci” grubundadır. Korkmaz (2012), Ubuz (2019) ve Solmaz, Aksoy, Şengül ve Sarıışık ta (2014) yapmış olduğu çalışmada araştırma örnekleminin girişimci bir kişiliğe sahip olduğunu belirlemişlerdir. Baş'ın (2019) araştırmasında ise katılımcıların “Yüksek Girişimci” grubunda oldukları rapor edilmiştir. Benzer şekilde alan yazındaki birçok çalışma (Uluyol, 2013; Akpınar ve Çağıl Küçüköksel, 2015, Taysı ve Canbaz, 2014; Öner ve Diğ. 2016; Esmer, 2019) bu bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanında araştırma örnekleminin iş bulma kaygılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguyu da destekleyen çalışmalar (Demirci, Ammar, 2020; Taşgın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan, 2017; Dereli ve Kabataş, 2009) bulunmaktadır.

Araştırmada girişimcilik ve iş bulma kaygıları bazı değişkenler açısından da incelenmiş, girişimcilik ortalamalarının cinsiyet, öğrenim türü ve yaş değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda farklı

sonuçlar olduğu belirlenmiştir. Örneğin Örucü, Kılıç ve Özer, (2007), Türkmen ve İşbilir, (2015) ve Şeşen ve Basım (2012) cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine fark tespit ederken; Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) ve Avşar (2007) kadın öğrenciler lehine farklılaşmanın olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin iş bulma kaygılarına yönelik analizler sonucunda cinsiyet, öğrenim türü değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı, öğrenim görülen sınıf açısından ise anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Alan yazında özellikle cinsiyet değişkenine yönelik bulgular arasında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bıkmaz ve Akça Yağan (2020), Üngören, 2009, Doğan ve Çoban, 2009; Arslan, 2007; Tümerdem, (2007), Çakmak ve Hevedanlı (2004) çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koysa da Dursun ve Aytaç (2009) çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha kaygılı olduğunu belirlemişlerdir.

İş bulma kaygıları sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık ikinci sınıf öğrencileri lehinedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş hayatına daha yakın olmaları, pandemi sürecinde yeterli uygulama eğitimi al(a)mamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu Yumuşaker ve Kılıç'ın (2021) araştırma sonuçları ile benzerdir. Ayrıca alan yazındaki birçok araştırmanın (Dereli ve Kabataş, 2009; Yazar, Aslan, 2015; Dursun ve Aytaç, 2009, Koç ve Polat, 2006; Küçük, Usta ve Torpuş, 2019) sadece son sınıf öğrencileri örneklemin yürütüldüğü, bu araştırmalarda da iş bulma kaygılarının yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Araştırma sonucunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bıkmaz ve Akça Yağan (2020) ve Küçük, Usta ve Torpuş da (2019) yaptıkları araştırmada bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmışlardır. Bu sonucun 2020 yılı açısından değerlendirilmesi sağlıklı olmayacaktır. Zira pandemi nedeniyle istihdamda azalma gerçekleşmiştir. Ancak 2019 yılı TÜİK verilerine bakıldığında 15-24 yaş arası bireylerin istihdam oranı %33,1'dir (TÜİK, 2020). Yaş grubu açısından gözlenen iş bulma kaygısı bu veri açısından önemlidir. Kaygı düzeyi yüksek bireylerin girişimcilik puanlarının düştüğü bunun da iş hayatına giriş süreçlerini etkilediği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre iş bulma kaygıları girişimcilik puanları ile anlamlı, negatif yönlü ve zayıf bir ilişki içindedir. Yani iş bulma kaygıları arttıkça girişimcilik puanlarında düşüş gerçekleşmektedir. Ayrıca genel not ortalamasının bu iki ölçek puanlarını ne yönde ve nasıl etkilediği de araştırılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da genel not ortalaması arttıkça kişilerin girişimcilik puanları pozitif yönlü, iş bulma kaygıları negatif yönlü olarak değişmektedir. Gültekin, Aslan ve Yıldız (2019) yaptıkları araştırmalarında girişimcilik düzeyleri ile iş bulma kaygısı ve

ağırlıklı genel not ortalamaları arasında pozitif, iş bulma kaygısı ile ağırlıklı genel not ortalamaları arasında ise negatif ilişki olduğunu rapor etmişlerdir.

Araştırmada bu ilişkiyi daha iyi yorumlayabilmek için yapılan regresyon analizi sonucunda İş bulma kaygılarının girişimcilik puanlarına ait varyansın yaklaşık olarak %1’lik kısmını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca iş bulma kaygıları artıkça girişimcilik özellikleri eksi yönde etkilenmekte, yani düşmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine yönelik bir aracılık etkisinden söz edilememektedir.

Öğrencilerin iş bulma kaygılarının yüksekliği önemli bir sorundur. Bu kaygı yalnızca ekonomik boyutları olan bir sorun değildir. Sosyal ve toplumsal olarak da olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle de örgün eğitimden iş hayatına geçişteki sorunların azaltılması ve bu geçişin kolaylaştırılması gerekmektedir. Genç istihdamını artıran yasal düzenlemelerin yapılması, genç girişimcilerin desteklenmesi ve bu girişimcileri destekleyen kurum ve kuruluşların artırılması ve topluma tanıtılması gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akpınar, T. & Çağıl, Küçüköksel, N. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik algısı ve girişimciliği engelleyen sebepler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.01 Cilt (01)
- Ajmal, M. & Ahmad, S. (2019). Exploration of anxiety factors among students of distance learning: A case study of Allama Iqbal Open University. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 67-78.
- Ali Ahmed, S. & Çerkez, Y. (2020). The impact of anxiety, depression and stress on emotional stability among university students from the view of educational aspects. *Propositos y Representaciones*,8(3).
doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.520>
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avşar, M. (2007). *Yükseköğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması, Çukurova Üniversitesinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101-120.
- Baş, E. (2019). *Üniversiteli gençlerin girişimcilik algıları ve yönelimi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bıkmaz, Z. & Akça Yağan, N. (2020). Üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulma kaygısı ve Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin incelenmesi, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 169-185.
- Bozkurt, Ö.Ç. & Alparslan, A.M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: Girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-28.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Routledge.
- Cüceloğlu, D.(2004). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakmak, Ö. & Heyedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin Kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çelik, A. & Altıntaş, V. (2017). İşgören bulma ve seçiminde cinsiyet ayrımcılığının etkisi: İzmir'deki A grubu seyahat acentalarına yönelik bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Demirci, Ammar, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısının okula bağlılığa etkisi, 2. *Uluslararası İktisat, İşletme ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Kastamonu, Türkiye.
- Dereli, F. & Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36
- Doğan, E. (2015). The effect of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of university students in Turkey. *Ekonometri ve İstatistik*, 23, 79-93.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34(153), 157-168.
- Dursun, S. & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1):71-84.
- Esmer, Y. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1041-1051.
- Eş, A. & Durak, H.S. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarına yönelik ölçek geliştirme: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 115-127.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education (7th ed)*. New York. McGraw-hill
- Gültekin, Z., Aslan, R. ve Yıldız, E. (2019). Kamu istihdamı ile öğrencilerin girişimcilik ve iş kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Middle East International Conference on Multidiscipline Studies*, Lebanon.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Khan, S.M. & Rehman, M. & Rehman, C.A. (2016). Work experience and entrepreneurship: evidence from various industries of (Lahore) Pakistan. *Science International*, 28 (1), 571-583.

- Kılıç, R. & Keklik, B. & Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir Araştırma: Bandırma İİBF işletme bölümü örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 423-435.
- Koç, M. & Polat, Ü. (2006). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2 (Www.Insanbilimleri.Com).
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 14(2), 209-226.
- Küçük, U. & Usta, G. & Torpuş, K. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeyleri, *ACU Sağlık Bil Dergisi*, 10(3):367-372
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mortensen, R. (2014). Anxiety, work and coping. *The Psychologist-Manager Journal*, 17(3), 178-181.
- Muschalla, B. & Heldmann, M. & Fay, D. (2013). The significance of job-anxiety in a working population. *Occupational Medicine*, 63, 415-421.
- Mushhalla, B. & Linden, M. & Olbrich, D. (2010). The relationship between job-anxiety and trait-anxiety- a differential diagnostic investigation with the job anxiety scale and state trait anxiety inventory. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 366-371.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Öner, B. & Kahyaoğlu, M. & Çelenli Başaran, A. Z. (2016). Meslek yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma; Çarşamba Ticaret Borsası MYO örneği. *Akademik Bakış uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 178-189.
- Örücü, E. & Kılıç, R. & Özer, Y. (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinde ailesel Faktörlerin etkisi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2), 27-47.
- Özdevecioğlu, M. & Cingöz, A. (2009). Sosyal girişimcilik ve sosyal girişimciler: Teorik çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 81-95.
- Putwain, D. W. & Connors, L. & Woods, K., & Nicholson, L. J. (2012). Stress and anxiety surrounding forthcoming Standard Assessment Tests in English schoolchildren. *Pastoral Care in Education*, 30(4), 289-302.

- Rehman Khan, S. U. & Malekifar, S. & Jabeen, S. (2013). Factors affecting entrepreneurial intention among graduate students of University Technology Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 4(2), 182-188.
- Saygın, S. (2018). *Girişimcilik ruhu üzerine beş büyük faktör kuramının etkisi: girişimcilik eğitimi verilen kobilere yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Shane, S. & Venkatamaran, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Solmaz, S.A. & Aksoy, Ö. & Şengül, S. & Sarıışık, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimci kişilik özelliklerinin belirlenmesi: Turizm lisans ve ön lisans öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 41-55.
- Srivastava, A.K. & Sinha, M. M. (1983). Employees job anxiety as a resultant of their level of job involment. *Indian Journal of Applied Psychology*, 20(1), 8-13.
- Stevenson, H. H. & Jarillo, J. C. (2007). *A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management*. In *Entrepreneurship*, Springer Berlin Heidelberg, pp. 155-170.
- Surat, A. & Ceran, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı. *ISPEC Journal of Social Sceinces & Humanities*, 4(3), 145-166.
- Şentürk, B. & Ünnü, N.A. & Kesken, J. (2017). İş yaşamında toplumsal cinsiyetin etkisi: Türkiye üniversiteleri örneği. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 16, 865-878.
- Şeşen, H. & Basım, H.N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Academic Review*, 12, 21-28.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.), Boston: Allyn And Bacon
- Taşgın, Ö. & Bozgeyikli, H. & Boğazlıyan, E.E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6 (16), 551-567.
- Taysi, K. & Canbaz, S. (2014). Önlisans öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma, *Electronic Journal Of Vocational Colleges-May/Mayıs*

- Thornberry, N. (2001). Corporate entrepreneurship: Antidote or oxymoron?. *European Management Journal*, 19(5), 526-533.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Türkmen, M. & İşbilir, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 18-28.
- Ubuz, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin girişimcilik eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uluyol, O. (2013). Öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Gölbaşı Meslek Yüksekokulu örneği, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 349-372.
- Üngören, E. (2007). *Lise ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Antalya'da Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Üstün, G. & Dedekoç, Ş. & Kavalalı, T. & Öztürk, F. & Sapcı, Y. & Can, S. (2014). Üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulmaya ilişkin umut düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 200-221.
- Yazar Aslan, B. (2015). Genç işsizliğe yönelik alan araştırması: üniversite öğrencileri arasında kaygı ve umutsuzluk. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(2), 71-86
- Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 195-203.
- Yumuşaker, M.C. & Kılılı, M. (2021). Muhasebe eğitimi aşan önlisans öğrencilerinin muhasebe derslerine yönelik tutumlarının ve iş bulma kaygılarının incelenmesi; muhasebe ve vergi uygulamaları programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Fiscaoeconomia*, 5(2), 722-755. DOI:10.25295/fsecon.876613
- Zafrul, A. (2013). Job anxiety, organizational commitment and job satisfaction: An empirical assessment of supervisors in the state of Eritrea. *International Journal of Development and Management Review*, 8(1), 50-62.

Extended Abstract

The purpose of this research is to investigate the effect of vocational school employment apprehension on their entrepreneurial characteristics. The research was carried out based on the relational survey model. Karasar (2009:81) and Fraenkel and Wallen (2009) defined the relational survey model as "a research model that aims to determine the existence and/or degree of change between two or more variables". The population of the research consists of students studying at vocational schools in Türkiye. The sample consists of 385 students studying in Afyon Kocatepe University, Afyon Vocational School during 2020-2021 academic year and it was selected through easy sampling. The reason why the easy sampling method was preferred in the research is corona pandemic conditions. In easy sampling, which is also called as "convenient sampling" and "accessible sampling", researchers select participants from individuals who are easy to reach, suitable for research, and from volunteers (Gravetter and Forzano, 2012). One of the data collection tools of the research is the Employment Apprehension scale developed by Eş and Durak (2018). The employment apprehension scale consists of a five-point Likert scale, four sub-scale (Desperation, Lack of Employment, Inexperience, and Personal Competence) and in total 16 questions. This four-factor structure of the scale explains 52.72% of the total variance and the Cronbach Alpha coefficient was determined as ,703. In this study, the Cronbach Alpha coefficient has been calculated as ,881. Entrepreneurship of University Students scale, which is the second data collection tool of the research, was developed by Yılmaz and Sünbül (2009). The EUSS is in five-point Likert type, one-dimensional and consists of 36 questions. This structure explains 47.3% of the total variance and the Cronbach Alpha coefficient was given as ,90. In this study, the Cronbach Alpha coefficient has been determined as ,94. The total score obtained from the scale which is between 36-64 is considered as "very low entrepreneurship", between 65-92 "low entrepreneurship", between 93-123 "medium entrepreneurship", between 124-151 "high entrepreneurship" and 152-180 is interpreted as "very high entrepreneurship". In the comparison of the answers given to the questions in the data collection tools, the Independent Groups T-test was used in dual groups in which the distribution was normal, the variances were homogeneous, and for the group of people above 30. The Mann Whitney U test was used when the number of people in the groups was below 30 in paired groups. Since the number of people in all three or more groups in the study was less than 30, the Kruskal Wallis H test, one of the non-parametric tests, was used even if other assumptions have been met. For the regression analysis, the Skewness and Kurtosis coefficients were used to determine whether the normal distribution presupposition of the data was provided, and the range of Skewness and Kurtosis coefficients (± 1.5) suggested by Tabachnick and Fidell (2013) was taken into account in the evaluation of these calculated coefficients. Based on the findings obtained within the scope of the research, the majority of vocational school students are in the "very high entrepreneur" and "high entrepreneur" groups. Korkmaz (2012), Ubuz (2019) and Solmaz, Aksoy, Şengül, and Sarıışık (2014) determined that their research sample had an entrepreneurial personality in their study, too. In his research, Baş (2019) reported that the participants were in the "High Entrepreneur" group. Similarly, many studies in the literature (Uluyol, 2013; Akpınar and Çağıl Küçüköksel, 2015, Taysı and Canbaz, 2014; Öner et al. 2016; Esmer, 2019) support this finding. In addition, it was determined that the research sample had a high level of employment apprehension. There are studies supporting this finding in the literature (Demirci, Ammar, 2020; Taşgın, Bozgeyikli, and Boğazlıyan, 2017; Dereli and Kabataş, 2009). According to the research findings, employment apprehension and entrepreneurship are in a significant, negative and weak relationship. In other words, as the employment apprehension increases, entrepreneurship scores decrease. In addition, how the students' average score affects the scores of these two scales was also investigated in this research. Although there is no statistically significant difference, as the average scores of the students increase, the entrepreneurship scores change positively and their employment apprehension changes negatively. Gültekin, Aslan, and Yıldız (2019) reported in their research that there is a positive relationship between entrepreneurship levels and employment apprehension and average scores, and a negative relationship between employment apprehension and students' average scores. As a result of the regression analysis performed in the research to interpret this relationship better, it has been determined that employment apprehension explains approximately 1% of the variance of entrepreneurship scores. Moreover, as the employment apprehension increases, entrepreneurial characteristics of students are negatively affected, that is, they decrease when employment apprehension increases. However, as a result of the analysis, there is no mediation effect in terms of gender, class and age variables. Students' high anxiety of employment is an important problem. This concern is not just an economical problem. It will also have negative social and communal consequences. For this reason, it is necessary to relieve the problems during transition from formal education to business life. It is necessary to make legal arrangements which increase youth employment, to support young entrepreneurs, to increase the institutions and organizations that support these entrepreneurs and to introduce them to the society.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 19.03.2022 Accepted/Kabul: 18.06.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Emre KUCAM¹

Öz

Hayatın çok farklı alanlarını farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen, gülümsetebilen ve düşündürebilen insanların ortak özelliklerinden biri mizahtır. Bazı kesimlerce zekâ göstergesi olarak da ele alınabilen mizahın unsurlarının kullanımı ve mizah dozunun ayarlanamaması ise mizahın tamamen olumlu etkiye sahip olmadığını kanıtlar niteliktedir. Mizah kullanılarak yapılan öğretimin etkili olmasının, büyük ölçüde doğru mizah türünün kullanımı ve dozunun ayarlanması ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf yönetiminde otorite zedelenmesi ya da derse yönelik algının olumsuz yönde değişmesi risklerinden dolayı mizahın sınıf içinde kullanılmasına yönelik kaygı duymaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme formu olarak hazırlanan 30 madde 172 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 29 maddeden oluşan ve toplam varyansın % 50'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. 29 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .89 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için elde edilen iç tutarlılık katsayıları sırası ile .71, .83, .94'tür. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonucunda erkeklerin puanlarının kızlardan manidar olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldığı puanların sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik öğrenci tutum ölçeği olarak adlandırılan ölçeğin eğitim alanında kullanılabilir, güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mizah, tutum, ölçek, ders, tutum ölçeği

¹Uzman, TOBB ETÜ Koleji Özel Laboratuvar İlkokulu, Ölçme ve Değerlendirme, Ankara-Türkiye, emrekucam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4283-7103

Development of Students' Attitudes Scale Towards Teachers' Use of Humour

Abstract

Humor is one of the common features of people who can evaluate very different areas of life from different perspectives, make them smile and think. The use of elements of humor, which can also be considered as an indicator of intelligence by some segments, and the inability to adjust the dose of humor prove that humor does not have a completely positive effect. The effectiveness of teaching using humor is largely possible with the use of the right type of humor and adjusting its dose. For this reason, teachers are concerned about the use of humor in the classroom because of the risks of damaging the authority in classroom management or changing the perception towards the lesson negatively. In this study, a measurement tool was developed that can be used to determine the attitudes of students towards their teachers the use of humor in the classroom. 30 items prepared as a trial form of the scale were applied to 172 students and exploratory and confirmatory factor analyzes were performed on the obtained data. As a result of the factor analysis, three factors, consisting of 29 items and explaining 50% of the total variance, were obtained. The internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) of the 29-item scale obtained was calculated as .89. The internal consistency coefficients obtained for the sub-dimensions are .71, .83, and .94, respectively. In addition, the independent groups t-test was applied to determine the difference between the scores of students and teachers on the attitude scale towards the use of humor in lessons according to gender, and as a result, it was determined that the scores of the boys were significantly higher than the girls. It was concluded that the scores of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students from the scale did not differ according to the grade level. It has been concluded that the scale, which is called the student attitude scale for teachers' use of humor in lessons, is a reliable and valid tool that can be used in the field of education.

Keywords: humor, attitude, scale, lesson, attitude scale

1. GİRİŞ

Mizah; gündelik hayatta, sanatta ve edebiyatta kullanılan, gerçeklere farklı bir bakış açısıyla yaklaşabilen, sorgularken gülümseten ve gülümsetirken de düşündürebilen bir anlatım tarzı olarak tanımlanmaktadır (Alay, 2019). Kimi kesimlerce zekâ göstergesi olarak kabul edilen, kimi kesimlerce sadece gülmeyi sağlayan ve düşündürmesine gerek olmayan, kimi kesimlerce ise güldüren, düşündüren ve geleceğe ışık tutan bir tarz olan mizah, İngilizce ve Fransızca'da Humour sözcüğü ile karşılanmaktadır. Carroll (2014), humour kelimesinin bedensel sıvıları da içeren sıvı ya da akışkan anlamına gelen bilimsel bir terim olan Latince humor sözcüğünden geldiğini ve eskiden doktorların, kişinin sağlığının böylesi dört sıvıya; safra, kara safra, kan ve balgam arasındaki dengeye bağlı olduğunu düşündüklerini belirtir. Ayrıca bu bedensel sıvıların oranları değiştiğinde kişinin farklı özellikler gösterdiğini, örneğin kanın fazlalığında kişinin iyimser olduğunun düşünüldüğünü ve bu yolla humour kişinin mizacının norma göre değişmesi düşüncesiyle ilişkilendirildiğini ifade eder. M.Ö. 3. yüzyılda ise yazılan bir Mısır papirüsünde geçen “Tanrı güldüğünde, dünyaya hükmedecek

yedi tanrı dünyaya geldi... kahkahaya boğulduğunda ışık oldu... İkinci kez kahkahaya boğulduğunda sular oluştu; yedinci kahkahasında ruh doğdu.” ifadesi kainatın gülme ile oluştuğunu belirtmektedir (Sanders, 2001). Bu ifadeden mizahın güldürüyle eşdeğer olduğu çıkarılabilir ancak hem güldürü, şaka, nükte gibi kavramlarla bağının olması hem de bir biçim olup olmadığına yönelik net bir ayrımın bulunmaması mizah ile ilgili farklı yorumların doğmasına yol açar. Sözlüklerde dahi şaka, latife, alay gibi kavramların mizahı ifade etmek için ve aynı zamanda birbirinin yerine kullanılması mizah kavramının sınırlarını belirsizleştirmektedir. Maurois (1960) bu belirsizliği kendince ortadan kaldırarak mizah ve nüktenin amaçları aynı olsa da bu amaca varmak için seçtikleri yolların farklı olduğunu ifade eder. Ona göre nükte, alaysı düşüncenin oyun kılıfına bürünerek özünün saklandığı ve söylendiği kişiyi üzmeyen örtülü ifadeyken mizah, bu alaysı düşüncenin güldürme amacı gütmüyor gibi görünmesi gereken, düşünce ve söylemi birlikte içeren bir yapıdır. Gülme eylemi ise, hem mizahın hem de nüktenin alkışı durumundadır (Öngören ve Balcıoğlu, 1983).

Antik çağ ve orta çağ anlayışında gülme eylemini ya ehliştirmeye çalışmışlar ya da yasaklamışlardır. 20. yüzyıl geldiğinde ise gülme ve gülmeceye (mizaha) verilen önem artmış, üniversitelerde mizahla ilgili bölümler dahi kurulmuştur (Usta, 2009). Bu gelişmeyle birlikte hayatın içinde aktif olarak yer almaya başlayan mizah, tek başına bir sanat olarak ele alındığı gibi sanat dalları içinde ayrı ayrı da değerlendirildiği görülmektedir (müzikte mizah, edebiyatta mizah v.b.). İnsanı insana anlatma aracı olan sanatın ögesi insan olduğu gibi, insana dünyayı öğretme aracı olan eğitimin de ögesi insandır ve insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamlarda sanat ile eğitimde ortak ve örtük olarak kullandıkları önemli materyallerden biri mizahtır. Ivy (2013), okul öncesinden üniversiteye kadar birçok alanda (sosyal bilimler, fen bilimleri ve dil) mizah kullanımını önermektedir.

Eğitsel anlamda mizah; bir yandan öğrencilerin düşünme-düşündürme, neden-sonuç ilişkileri kurma, karşılaştırma v.b. gibi becerilerini geliştirme yönünde etkiye sahipken diğer yandan güdülenmeyi artırarak öğrenmelerin kalıcılığını sağlar ve hatta öğrencilerin problemleri davranışlarını azaltmayı da sağlayabilir (Savaş, 2009). Bunun yanında eğitsel ortamlarda doğru planlanmamış mizah unsurlarının kullanımı ve mizah dozunun ayarlanamaması, mizahın tamamen olumlu etkiye sahip olmadığını kanıtlar niteliktedir. Nitekim Bryant ve Zillmann (1988), mizah kullanılarak yapılan öğretimin etkili olmasının, büyük ölçüde doğru mizah türünün kullanımı ve dozunun ayarlanması ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf yönetiminde otorite zedelenmesi ya da derse yönelik algının olumsuz yönde değişmesi risklerinden dolayı mizahın sınıf içinde kullanılmasına yönelik kaygı duymaktadır (Oral, 2004). Ancak bir çok araştırmada (Kaplan ve Pascoe, 1977; Ziv, 1988; Casper, 1999; Wanzer ve Frymier, 1999) öğrenci motivasyonunun artması ve öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması amacıyla bu kaygıların giderilmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bu nedenle öğretmen eğitimlerine mizah bileşeninin de eklenmesinin yerinde olacağı

belirtilmektedir. Böylece öğretmenlerin derslerinde minimum düzeyde de olsa mizah kullanımına yönelik hazır bulunuşluklarının artması, öğrencilerin de derse ve öğretmene yönelik tutumlarının pozitif yönde değişimini sağlayacağı aşikârdır. Bu kapsamda Fidan (1982), öğrenci tutumlarının dikkate alınmadığı bir eğitim ortamında öğretim yaşantılarının oluşması ve istendik yönde davranış değişikliğinin sağlanmasının güçleşeceğini ifade etmektedir. Bu sebeplerle öğrencilerin, öğretmenlerinin eğitsel anlamda mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu önem; dar ölçekte öğretim yaşantılarının oluşturulması ve davranış değişikliklerinin sağlanması ile ilgili, geniş anlamda ise öğretmen eğitim programlarına ve ardından da öğretim programlarına mizah ile ilgili içeriklerin eklenmesi ile ilgili karar vericilere bir fikir verebilir. Öğretim programlarında mizahın kullanımı ile ilgili Türkiyede ve Türkiye dışında yapılan çalışmalar mizahın eğitimdeki etkilerine yönelik çeşitli bulgulara vurgu yapmaktadır.

Oruç (2010), Sosyal Bilgiler derslerinde mizah kullanımının, öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olan etkileri belirlemeye çalıştığı deney ve kontrol gruplu bu çalışmada 30 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine, işlenen ünite ile ilgili mizaha dayalı etkinliklerle öğretim yapılırken kontrol grubu öğrencilerine ise ders kitabı ve çalışma kitaplarıyla öğretim yapılan bu çalışmada akademik başarıya yönelik başarı testi ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel anlamda fark olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden, deney grubundakilerin uygulama sonucunda başarı testi son test puanları, kontrol grubundakilerden manidar düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalamaları son test ortalamalarından manidar düzeyde farklıdır.

Balta (2016), eğitimde mizaha yönelik öğretmen tutumlarını belirlediği ve 313 öğretmenle yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Eğitimde Gerekli Görme”, “Dil ve Öğretime Etki” ve Sınıf Düzeninin Sağlanmasına Etki” olmak üzere üç boyutu olan bu ölçekte; katılımcıların mizaha yönelik olumlu tutumlarının olduğu, katılımcıların tutumlarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun oldukları fakülte ve eğitim durumlarına göre değişmediği; bununla birlikte ölçeğin “Eğitimde gerekli görme” başlıklı alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre ve türkçe öğretmenlerinin fen bilimleri öğretmenlerine göre mizahı derslerde daha fazla gerekli gördüğü belirlenmiştir.

Aktepe (2019), lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 402 lise öğrencisinin verilerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile saldırgan mizah tarzları arasında negatif yönde manidar bir ilişki bulunurken, bilişsel esneklik düzeyleri ile kendini geliştirici mizah tarzları arasında pozitif yönlü manidar ilişki bulunmuştur. Ayrıca katılımcı mizah tarzının kız öğrenciler lehine manidar derecede

farklılaştığı ve saldırgan ile kendini yıkıcı mizah tarzlarının da erkek öğrenciler lehine manidar derecede farklılaştığı belirlenmiştir.

Akın ve Bilgin (2015); Ho, Chik ve Chan (2012) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar için Çok Boyutlu Mizah Anlayışı Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarladığı bu çalışmalarında 286 ortaokul öğrencisinin verilerini kullanmıştır. Orijinal formuyla aynı sayıda madde barındıran (17 madde) bu ölçeğin maddeleri üç boyutta (mizah üretme, mizah yoluyla başa çıkma, mizahı beğenme) toplanmıştır. Cronbach'ın Alfa Katsayısı; mizah üretme alt boyutu için .92, mizah yoluyla başa çıkma alt boyutu için .87, mizahı beğenme alt boyutu için .88 olarak bulunmuş ve ayrıca tüm ölçek için ise .92 elde edilmiştir.

Oral (2004), ergenlerde bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlardaki mizah kullanımını ölçmek amacıyla Ergenlikte Mizah Kullanımı Ölçeği'ni (EMÖ) geliştirdiği bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden toplam 428 öğrencinin verilerini kullanmıştır. Yazılan 44 madde, faktör analizi sonucunda 35 maddeye düşmüş ve bu hâliyle uygulanmıştır. Maddelerin; bilişsel süreç etkinliklerinin artırılması için mizah kullanımı, grupla-karşı cinsle iletişim ve etkileşim için mizah kullanımı ve kaygı, korku ve mutsuzluğa başa çıkmak için mizah kullanımı olmak üzere 3 faktörde toplandığı ve ölçek için Cronbach'ın Alfa Katsayısı'nın .89 olduğu ifade edilmiştir.

Torok, McMorris ve Lin'in (2004) mizahın üniversitedeki derslerde kullanımına yönelik gerçekleştirdikleri bu çalışma bir üniversitenin biyoloji, eğitim psikolojisi ve tiyatro bölümlerinde öğrenim gören gönüllü 124 öğrencinin anket verileriyle yürütülmüştür. Ankete katılan öğrencilerin %74'ünün mizahın derslerde yapıcı anlamda kullanılmasını destekledikleri, mizahın öğrenmeye katkısının olup olmadığı sorusuna öğrencilerin %40'ının "sıklıkla" %40'ının ise "Her zaman" cevabını verdikleri ifade edilmiştir.

Wanzer, Frymier ve Irwin (2010) çalışmalarında öğretmen tarafından uygulanan bazı mizah türlerinin öğrenci başarısında artışı sağladığını ancak bazılarında da böyle bir başarıya ulaşılamadığını belirlemiş ve bunun için Eğitimsel Mizah Süreci Teorisini önermişlerdir. Bu kapsamda 378 öğrenci ile yürütülen çalışmada yapıcı olan mizah tarzlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ifade edilirken aşağılayıcı, saldırgan ve uygunsuz mizah tarzlarının ise öğrenmeye herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Bieg, Grassinger ve Dresel (2018) bu çalışmada öğrencilerin başarıya yönelik olumlu ya da olumsuz duygularında (keyif alma, can sıkıntısı, öfke), öğretmenlerin derslerde kullandıkları mizah türlerine (derslerle ilgili-ilgisiz mizah, kendini aşağılayıcı mizah, saldırgan mizah) göre değişimleri incelemişlerdir. 668 Alman ortaokul öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada dersle ilgili mizahın başarıya

yönelik keyif almayı azalttığı ve can sıkıntısı ile öfkeyi artırdığı elde edilmiştir. Benzer şekilde saldırgan ve aşağılayıcı mizahın da daha az keyif, daha çok can sıkıntısı ve öfke verdiği belirlenmiştir.

Aboudan (2009) dil öğrenen öğrencilerin sınıflarında; olumlu iklimin oluşturulması için ve öğrenme, dikkat ve konsantrasyonun sağlanması için mizahın etkili bir araç olduğunu belirlediği bu çalışmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk olarak tamamı kadın olan ve giriş-orta-ileri olmak üzere 3 farklı düzeyde İngilizce sınıfında bulunan 200 üniversite öğrencisine anket uygulamış, sonrasında ise ileri düzeyde İngilizce sınıfında bulunan, 80'i mizah ile ders işleyen, 80'i ise mizah kullanılmayan grupta bulunan toplamda 160 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu anketlerden hareketle mizah kullanarak yapılan eğitimin etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin %80'inin ders esnasındaki mizahın dikkat etmeyi kolaylaştırdığını, %71'inin ise mizahın zor içerikleri öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ettiği belirtilmiştir. Ayrıca mizahın; öğrencilerin kendilerini ifade etme ile ilgili teşvik edici olduğu, sınıftaki olumsuz ve rahatsızlık verici olayları azaltıcı bir etki gösterdiği ve ayrıca ikinci bir dilde kendilerini ifade etmeye çalışmaktan korkan veya gergin olan öğrencilere ulaşmayı kolaylaştırıcı işlevi olduğu açıklanmıştır.

Bu araştırmalar birlikte incelendiğinde, derslerdeki mizah kullanımının genel olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zor olan içeriklerin akılda yer etmesini sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca aşağılayıcı, saldırgan, uygunsuz gibi mizah tarzlarının ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilemediği, hatta bu olumsuz mizah tarzları ile öğrenme arasında negatif korelasyonlar görüldüğü belirtilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin; öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?

a. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?

b. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?

2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete ve sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Teknolojinin gelişmesi, dolayısıyla dünya üzerindeki insanların birbirleriyle iletişim kanallarının artması sonucunda birbirine çok uzakta olan iki birey adeta yanyanaymış gibi paylaşımda bulunabilmektedir. Paylaşımların ötesinde, hiç bilmediği bir kültür ile tanışabilmekte, tanıştığı kültürlerle kendi kültürünü kıyaslayarak ortak noktalar bulabilmektedir. Bu ortak noktalardan biri de mizahtır. Dünyanın neresine gidilirse gidilsin etkili mizah yapan bir birey ile etkileşimde bulunmak insanı mutlu eder, rahatlatır ve bireylerin yapılacak görevleriyle ilgili motivasyonu sağlayarak mesleki

tükenmişliği azaltabilir. Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) araştırmalarında, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında tükenmişliğin en çok öğretmenler arasında yaşandığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin mizaha bakışı ve hem sosyal hayatlarında hem de meslek hayatlarında mizah kullanımları merak konusu olmuştur. Mizah kullanımına bakıldığında ise, bireyler kendilerinin etkili mizah kullandığını düşünebilmekte ancak mizahı kullananın değil mizaha maruz kalanın etkili mizahı değerlendirmesi önem arz etmektedir. Türkiyede eğitime yönelik mizah ile ilgili geliştirilen ve uyarlanan ölçekler incelendiğinde genellikle ergenlik çağındaki olan ya da üniversiteye devam eden öğrencilerin mizah tarz ve algılarına yönelik, ya da öğretmenlerin mizah davranışlarına yönelik olduğu görülmektedir (Yerlikaya, 2003; Oral, 2004; Yerlikaya, 2009; Cemaloğlu, Receptoğlu ve Köktürk, 2012; Akın ve Bilgin, 2015; Balta, 2016; AbdAli, Ashur, Ghazi ve Muslim, 2016). Ancak öğretmenlerin, öğrencileri gözünden mizah kullanımlarına yönelik tutumları ile ilgili geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmada geliştirilmesi planlanan ölçek ile hem alanyazındaki bu boşluğun doldurulması, hem de öğretmenlerin mizahı derslerde kullanımlarına yönelik içeriklerin geliştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlaması yönüyle betimsel tarama modelinde olduğu ifade edilebilir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halihazırda var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğrenme yılının birinci döneminde Ankara ilinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencileri oluşturması amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	39	15,30	33	12,94	19	7,45	51	20	142	100
Erkek	27	10,59	36	14,12	17	6,66	33	12,94	113	100
Toplam	66	25,89	69	27,06	36	14,11	84	32,94	255	100

Tablo 1 incelendiğinde esas uygulama için toplanan 255 verinin %25,89'u 5. Sınıf, %27,06'sı 6. Sınıf, %14,11'i 7.sınıf ve %32,94'ü 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan en az öğrencinin 7.sınıfta, en çok öğrencinin ise 8.sınıfta olduğu görülmektedir. Toplamda ise esas uygulama 142 kız, 113 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada geliştirilen veri toplama aracı için alan yazın taraması yapılarak 33 adet denemelik madde yazılmıştır. Uzman görüşü alınarak ve madde sayısı 30'a düşürülerek uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir. Bu süreçte Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 03.12.2020 tarihli ve 14588481-605.99-E.17642674 sayılı araştırma izni alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle deneme uygulaması verilerine yönelik açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veriler, ölçeğin deneme formunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 172 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Analiz, kayıp veriler ve uç değerler çıkartıldıktan sonra 158 öğrencinin formları üzerinden yürütülmüştür. Esas uygulama ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 255 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin analizinde R paket programı ve AMOS programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Temel Bileşenler Analizi ve açımlayıcı faktör analizinin uygulanması için öncelikle gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu kontroller sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve değişkenler arasındaki çoklu korelasyonların manidar olduğu belirlenmiştir (KMO testi için $MSA=.92$; Bartlett'in küresellik testi için $\chi^2=3628,178$, $sd = 435$ ve $p<0.01$). TBA ile olası bileşen sayısının belirlenmesi için ise; Paralel Analiz, Cattell'in yamaç-birikinti grafiği ve Kaiser-Harris ölçütleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu analizler sonucunda yapının 3 bileşenden oluşturulabildiği görülmüştür. Veri seti üzerinde, dik döndürme yöntemlerinden "varimax" yöntemi ile TBA uygulanmıştır. Bileşen yük değeri çok düşük olan ve birden fazla bileşende benzer yük değeri veren 8. madde çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Bileşenlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Derslerde Mizah Kullanımı Ölçeği bileşenlerinin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Bileşen	Döndürülmemiş Öz değerler			Döndürülmüş Öz değerler		
	Toplam	Varyans (%)	K. Varyans (%)	Toplam	Varyans (%)	K. Varyans (%)
1	10,32	36	36	10,19	35	35
2	2,20	7	43	2,17	7	42
3	1,97	7	50	2,13	7	49

Tablo 2 incelendiğinde 3 bileşenin, toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı görülmektedir. Bu değer, psikolojik özelliklerin yapısı düşünüldüğünde kabul edilebilir bir açıklayıcılığa sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan birinci bileşen tek başına toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıklamaktadır. Bu değer, diğer bileşenlerden çokça yüksektir ve açıklanan yapının tek boyutluluğunu desteklemektedir. Ölçek maddelerinin bileşenlere göre yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Bileşenlere Göre Dağılımı

Maddeler	Bileşenler		
	1	2	3
M23	0,86		
M29	0,83		
M28	0,82		
M21	0,80		
M13	0,79		
M24	0,77		
M18	0,75		
M17	0,74		
M5	0,73		
M10	0,73		
M7	0,72		
M11	0,72		
M20	0,72		
M1	0,66		
M2	0,65		
M3	0,63		
M4	0,59		
M15	0,51		
M16	0,51		
M27	0,51		
M9	0,32		
M26		0,72	
M30		0,72	
M25		0,71	
M14		0,65	
M12			0,74
M19			0,71
M22			0,67
M6			0,63

**,30'un altındaki yük değerleri verilmemiştir.*

Tablo 3 incelendiğinde 1, 2 ve 3. bileşenlerde sırasıyla 21, 4 ve 4 madde bulunmaktadır. Bileşenler ve maddeler birlikte değerlendirildiğinde birinci bileşen "Derslerde Mizahın Gerekliliği", ikinci bileşen "Derslerde Mizah Kullanımını Reddetme" ve üçüncü bileşen "Mizahın Sınıf Düzenine ve Öğrenmeye Etkisi" olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla öğrenci verilerine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Model-uyum iyiliği indeksleri, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu sağlayan bir yapının tanımlandığını göstermektedir ($\chi^2 /sd = 1.80$, RMSEA = 0.056, RMR = 0.074, CFI = 0.925, NFI =

0.97, NFI=0.849, AGFI= 0.832, GFI = 0.860, RFI = 0.832). χ^2 /sd oranının; 3'ün altındaki değerleri mükemmel uyumu, 5'in altındaki değerleri ise orta düzeyde uyumu belirtmektedir (Kline, 2005). DFA sonucunda χ^2 /sd oranı 1.80 olduğundan model veri uyumu mükemmel, RMSEA ve RMR uyum indekslerinin de; .05 ve altında olması mükemmel uyumu, .08 ve altında olması kabul edilebilir uyumu belirttiğinden DFA sonucunda bu değerlerin sırasıyla 0.056 ve 0.074 olması kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1993). Diğer uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık geldiğinden bu modeldeki uyum değerleri genellikle iyi uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarının 3 bileşenli ve tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin genelinde ve bileşenler düzeyinde toplam puanların geçerli olacağına yönelik bir kanıt olarak ifade edilebilir. Toplam puanlara yönelik betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mizah Ölçeği Bileşen ve Genel Toplam Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

	Reddetme	Düzen	Gereklilik	Genel
N	244	244	244	244
Ortalama	107,43	103,39	108,34	104,20
Medyan	112	102	110	107
Mod	117	102	117	112
Std. Sapma	11,71	11,03	14,28	17,21
Çarpıklık	-0,341	0,275	-0,262	-0,767
Basıklık	1,891	2,209	4,762	4,542
Minimum	87	87	43	37
Maksimum	130	130	150	150

Tablo 4'te bileşenler ve genel toplam düzeyinde ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerleri [-1,+1] aralığında olup basıklık değerleri bu aralığın dışında değerler almıştır. Ancak histogram ve kutu-çizgi grafikleri simetrik dağılıma çok yakın olduğundan bu incelemeler, toplam puanların normal dağılım gösterdiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Toplam puanlar arasındaki korelasyonlar da Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mizah Ölçeği Bileşenleri ve Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson'ın Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Reddetme	Düzen	Gereklilik	Toplam
Reddetme	1	,032*	-,045*	,208*
Düzen	,032*	1	-,038*	,188*
Gereklilik	-,045*	-,038*	1	,939*
Toplam	,208*	,188*	,939*	1

*p<0,01

Tablo 5’te bileşen ve toplam puanın aralarındaki korelasyonların, gereklilik bileşeniyle toplam puan arasındaki hariç, genel olarak düşük düzeyde ve manidar olduğu görülmektedir. Gereklilik bileşenindeki madde sayısı çok olduğundan toplam puanla yüksek korelasyon göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla normal dağılım gösteren bu veriler üzerinden bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Puanlarında Cinsiyete Yönelik t-testi Sonuçları

		N	Ort	SS	Sd	t	p
Cinsiyet	E	104	107,51	16,19	242	2,645	,009
	K	140	101,60	18,01			

Tablo 6 incelendiğinde erkeklerle kızların mizah kullanımı ölçeği toplam puanlarının erkekler lehine manidar fark gösterdiği belirlenmiştir ($t(242)=2,645$; $p<,01$). Geliştirilen başkaca mizah ölçeklerinde erkeklerin aldıkları puanların kızlardan manidar olarak yüksek olma durumu, elde edilen bu sonucu desteklemektedir (Martin ve arkadaşları, 2003; Yerlikaya, 2007; Kazarian ve Martin, 2006; Saraglou ve Scaiot, 2002). Diğer yandan ölçekten alınan puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla normal dağılım gösteren bu veriler üzerinden ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeylerine yönelik yapılan ikili karşılaştırmalarda bireylere ait ölçek toplam puanlarında manidar bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($F(3)=,249$; $p>,05$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanan bu ölçek 29 madde ve 3 faktörle tanımlanmıştır. Bu üç faktör toplam varyansın yaklaşık %50’sini açıklamaktadır. Birinci faktör, toplam varyansın yaklaşık %35’ini açıklamaktadır. Bu değer, diğer bileşenlerden fazlaca yüksek olup yapının tek boyutluluğunu desteklemektedir. “Derslerde mizahın gerekliliği” alt boyutunda 21, “derslerde mizah kullanımını reddetme” alt boyutunda ve “mizahın sınıf düzenine ve öğrenmeye etkisi” alt boyutlarında da dörder madde yer almaktadır. Açımlayıcı analizler sonrasında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre modeldeki yolların tümü istatistiksel olarak manidar, modelin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2 /sd = 1.80$, $RMSEA = 0.056$, $RMR = 0.074$, $CFI = 0.925$, $NFI = 0.97$, $NFI=0.849$, $AGFI= 0.832$, $GFI = 0.860$, $RFI = 0.832$). Güvenirlik düzeyleri için hesaplanan Cronbach’ın alfa katsayıları alt

boyutlar için sırasıyla; .71, .83, .94 ve ölçek geneli için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için, ölçekteki maddelerin ölçeğin bütünüyle tutarlık içerisinde olduğu ve maddelerin, ait oldukları alt boyutla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Maddelerden alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılaştığı, erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Topal'ın (2013) mizah puanlarında elde ettiği anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu bulgusuyla ve İlhan ve Bacanlı'nın (2007), erkeklerin kızlara göre daha az dışadönük olduğu bulgusuyla örtüşmekte, dolayısıyla erkeklerin kendilerini ifade ederken kızlara göre duygularını daha az belli etmeleri, mizahı daha çok kullanma durumlarını açıklamaktadır. Diğer yandan bu çalışma kapsamında sınıf düzeyine göre ölçekten alınan puanların farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum ise İlhan ve Bacanlı'nın (2007), Topal (2013) ve Arslan'ın (2018) bulgularıyla örtüşmemektedir. Elde edilen bu sonucun nedeninin ise sınıf düzeylerinde katılımcı sayılarının eşit veya birbirine yakın değerlerde olmaması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında eğitimde mizaha yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde birçoğunda “mizahı gerekli görme” alt boyutuyla içeriği aynı olan ortak boyutların da bulunduğu belirlenmiştir (Balta, 2016; Akın ve Bilgin, 2015; Oral, 2004).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak önerilerden biri, öğretmenlerin ilk kez dersine girdikleri sınıflara, öğretmenlerinin derslerde mizah kullanımına yönelik tutum ölçeğini uygulayarak ders planlarını ve ders materyallerini bu doğrultuda güncellemeleridir. Böylece mizahın entegre edildiği derslerde daha etkili öğrenmelerin olacağı söylenebilir. Diğer yandan, bu ölçekten elde edilen sonuçlarla sadece öğretmenlerin derslerde mizah kullanımına yönelik öğrenci tutumları belirlenmekte ancak öğrencilerin hangi mizah türü kullanıldığında daha etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceği belirlenmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin derste kullandıkları mizah türlerine yönelik öğrenci tutumlarını belirleyecek bir ölçek geliştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi derslerde hangi olay ve durumlarda mizah üretimlerinin öğrenme süreçlerinde etkili olabileceğini incelemek üzere durumsal mizah testleri geliştirilebilir. Mizah üretme ile zekâ arasında pozitif yönlü yüksek bir korelasyon olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin ve öğrencilerin zekâ puanlarıyla, öğretmenlerin dersleri için ürettikleri mizah içeriklerinin öğrenci öğrenmelerine etkisinin belirlenmesine yönelik başka öneriler de geliştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- AbdAli, A., Ashur, N., Ghazi, L., & Muslim, A. (2016). Measuring Students' Attitudes towards Teachers' Use of Humour during Lessons: A Questionnaire Study. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 52-59.
- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(3), 90-99.
- Akın, A., & Bilgin, O. (2015). Çocuklar İçin Çok Boyutlu Mizah Anlayışı Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal Of International Social Research*, 8(37).
- Aktepe, R. (2019) Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esnekliklerinin Cinsiyetlerine ve Mizah Tarzlarına Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2631-2640.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili Dergisi*, 16(808), 24.
- Arslan, D. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde ASİS İle Ölçülen Zekâ ve Mizah Üretme Yeteneği ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Elementary Education Online*, 15(4).
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: Longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 517-534.
- Bryant, J., & Zillmann, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(1-2), 49-78.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Carroll, N. (2014). *Humour: A very short introduction*. OUP Oxford.
- Casper, R. (1999) Laughter and humor in the classroom: Effects on test performance. University of Nebraska – Lincoln
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E., & Köktürk, O. (2012). Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Fidan, N. (1982). Öğrenme ve öğretme. *Ankara: Rehber Dağıtım*.
- İlhan, T., & Bacanlı, H. (2007). Mizah Tarzları, Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş: Bir Model Denemesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11).
- Ivy, L. L. (2013). Using humor in the classroom. *The Education Digest*, 79(2), 54.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.

- Kaplan, R. M., & Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 61.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel YayınDağıtım.
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2006). Humor styles, culture-related personality, well-being, and family adjustment among Armenians in Lebanon. *Humor*, 19(4), 405-423.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality*, 37(1), 48-75.
- Maurois, Andre. (1960). "Nükte ve Mizah", (Çev.: İhsan Akay), Varlık Dergisi, S. 14-15, İstanbul 1960.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.
- Öngören, F., & Balcıoğlu, S. (1983). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı ve hicvi, 1923-1983*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sanders, B. (2001). Kahkahanın Zaferi, çev. Kemal Atakay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality*, 16(1), 43-54.
- Savaş, S. (2009). İlköğretim 7. sınıf türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi*.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Yayıncılık.
- Topal, Z. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde mizah tutumunun gelişimi (4-8. sınıf öğrencileri özelinde)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. C. (2004). Is Humor An Appreciated Teaching Tool? Perceptions Of Professors'teaching Styles And Use Of Humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.
- Usta, Çiğdem. (2009) Mizah Dilinin Gizemi, Akçağ Yayınları, Ankara.

-
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication education*, 59(1), 1-18.
- Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah tarzları ölçeği'nin (The humor styles questionnaire) uyarlama çalışması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.*
- Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education*, 57(1), 4-15.

Extended Abstract

Introduction

Humor; It is defined as a style of expression used in daily life, art and literature, which can approach reality from a different perspective, make you smile while questioning and make you think while making you smile (Alay, 2019). Bryant and Zillmann (1988) stated that the effectiveness of teaching using humor is largely possible with the use of the right type of humor and adjusting its dose. Humor; It has been explained that it encourages students to express themselves, reduces negative and disturbing events in the classroom, and also facilitates reaching students who are afraid or nervous about trying to express themselves in a second language. From this point of view, the students' attitudes towards the humor used by their teachers in the lesson became a matter of curiosity. The aim of this research is to study secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade students; To develop a valid and reliable scale that aims to measure teachers' attitudes towards the use of humor in lessons. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the construct validity of the Attitude Scale of Teachers to Use Humor in Lessons?
 - a. What are the results of exploratory factor analysis?
 - b. How are the results of confirmatory factor analysis?
2. Do students' scores on the Teachers' Attitude Scale towards the Use of Humor in Classes differ significantly according to gender and grade level?

Method

It can be stated that this research is in a descriptive survey model, as it aims to measure the attitudes of teachers of 5th, 6th, 7th and 8th grade students towards the use of humor in lessons. The study group of this research consists of students selected by convenient sampling method from a secondary school in Ankara in the first semester of the 2020-2021 academic year. 25.89% of the 255 data collected for the main application consists of 5th grade, 27.06% 6th grade, 14.11% 7th grade and 32.94% 8th grade students. It is seen that the least number of students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades are in the 7th grade, and the most students are in the 8th grade. In total, the main practice consists of 142 girls and 113 boys. During the scale development process, firstly, the literature was scanned, then the scales containing the structure to be measured were examined and the items were written. A 30-item form was created based on expert opinions. Possible multivariate extreme values were examined before the trial application analysis, in which 172 students participated, and as a result of 14 extreme values extracted in this context, the analyzes were carried out with the data of 158 students. Principal Components Analysis (PCA) and Exploratory Factor Analysis (EFA) were applied to determine the construct validity. For reliability, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated.

Results

As a result of the exploratory and confirmatory analyzes for the first research question, it was determined that the attitudes of students and teachers towards the use of humor in lessons have a 3-component and one-dimensional structure. It was determined that mean, mode and median values were close to each other at the level of components and grand total. The skewness values are in the range of [-1,+1] and the kurtosis values are outside this range. However, since the histogram and box-line graphs are very close to the symmetrical distribution, these analyzes provide evidence that the total scores are normally distributed (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). In addition, it is seen that the correlations between the component and the total score are generally low and significant, except between the necessity component and the total score. Since the number of items in the requirement component is high, it shows a high correlation with the total score.

In order to examine the difference between the scores obtained for the second research question according to gender, the independent groups t-test was applied on these normally distributed data. Accordingly, it was determined that the total scores of the humor use scale of boys and girls showed a significant difference in favor of boys ($t(242)=2.645$; $p<.01$). The fact that the scores of boys are significantly higher than girls in other humor scales developed supports this result (Martin et al., 2003; Yerlikaya, 2007; Kazarian and Martin, 2006; Saraglou and Scaiot, 2002). On the other hand, ANOVA was applied on these normally distributed data in order to examine the difference in the scores obtained from the scale according to the grade level. According to the results of the analysis, it was determined that there was no significant difference in the scale total scores of the individuals in the pairwise comparisons made for the grade levels ($F(3)=.249$; $p>.05$).

Discussion and Conclusion

This scale, which aims to determine the attitudes of students and teachers towards the use of humor in lessons, is defined with 29 items and 3 factors. These three factors explain approximately 50% of the total variance. The first factor explains about 35% of the total variance. This value is much higher than the other components and supports the unidimensionality of the structure. Considering these values, it can be stated that for the whole scale and its sub-dimensions, the items in the scale are consistent with the whole scale and the items are consistent with the sub-dimension to which they belong. It is seen that the total scores obtained from the items differ according to gender, and the scores of men are higher. This situation coincides with Topal's (2013) finding that the significant difference in humor scores is in favor of boys, and İlhan and Bacanlı's (2007) finding that boys are less extroverted than girls, so boys express their feelings less than girls when they express themselves. This explains their use of humor more. On the other hand, within the scope of this study, it was determined that the scores obtained from the scale did not differ according to the grade level. This situation does not coincide with the findings of İlhan and Bacanlı (2007), Topal (2013) and Arslan (2018). It is thought that the reason for this result is that the number of participants at grade levels is not equal or close to each other. When the scales developed for humor in education were examined in the literature, it was determined that most of them had common dimensions with the same content as the "seeing humor as necessary" sub-dimension (Balta, 2016; Akın & Bilgin, 2015; Oral, 2004).

One of the suggestions to be made in line with the findings obtained from this study is to update the lesson plans and course materials in this direction by applying the teachers' attitude scale towards the use of humor in the lessons to the classes they attend for the first time. Thus, it can be said that there will be more effective learning in lessons where humor is integrated. On the other hand, with the results obtained from this scale, only the attitudes of the students towards the use of humor in the lessons are determined, but it cannot be determined that the students can learn more effectively when the humor type is used. For this reason, a scale can be developed to determine students' attitudes towards the humor types that teachers use in the lesson. In addition, situational humor tests can be developed to examine in which lessons and in which events and situations the production of humor can be effective in the learning processes of teachers and students. Considering that there is a high positive correlation between humor production and intelligence, studies can be planned to determine the effects of teachers' and students' intelligence scores and the effects of humor content produced by teachers for their lessons on student learning.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 30.04.2022 Accepted/Kabul: 11.08.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

48-72 Aylık Çocukların Duygular Temasına Yönelik Gerçekleştirilen Çizimlerinin İncelenmesi

Yusuf Ertan ELMA¹, Veysi ERZEN²

Öz

Bu çalışmanın amacı 48-72 aylık çocukların resimlerinde yer vermiş oldukları çizimlerin niteliğini ve bu çizimlerde hangi duyguları yansıttıklarını ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji modeli kullanılmış ve elde edilen veriler çiz anlat tekniği ile toplanmıştır. Araştırma 48 ay ve üzeri 31 kız, 29 erkek olmak üzere toplam 60 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken, gidilen okulda önce çocuklarla vakit geçirilmiş ve ardından sınıf çizim yapmaya uygun duruma getirilmiştir. Çocuklara “Duygularınızı resimlerinize nasıl yansıtırsınız?” sorusu sorulmuş ve çizim yapmalarına fırsat verilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların incelenmesi neticesinde çalışma grubunda yer alan 60 çocuktan 56’sının çizimlerinde insan figürüne yer verdiği, 27’sinin ise abiotik öğelere yer verdiği görülürken çocuk çizimlerine bağlı olarak oluşturulan kategorilerin tamamında “mutlu” duygusunun çizimlere en çok yansıtılan duygu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Duygular, Çocuk Resimleri.

Review Of The 48-72 Months Children's Content Directed To The Contact Of Emotions

Abstract

The aim of this study is to reveal the quality of the drawings that 48-72 months old children have included in their pictures and what emotions they reflect in these drawings. In the study, the Phenomenology model, one of the qualitative research methods, was used and the obtained data were collected with the draw and tell technique. The study was conducted with the participation of a total of 60 children, 31 Girls and 29 Boys, for 48 months and

¹Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Batman-Türkiye,y.ertanelma@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0489-4761

²Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Batman-Türkiye,veysierzen@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9886-9705

above. While collecting the data, the children were first spent in the school and then the class was made suitable for drawing. Children were asked the question "How to reflect your emotions in your pictures" and given the opportunity to draw. Analysis of the data obtained from the study was carried out by content analysis. As a result of the examination of the findings obtained from the study, it was found that 56 of the 60 children in the study group included the human figure in their drawings and 27 included Abiotic elements, while the feeling of "happy" was the most reflected in the drawings in all categories created due to children's drawings.

Key Words: Pre-School, Emotion, Child Pictures.

1. GİRİŞ

Her insan dünyaya farklı bir kişiliğe sahip olarak gelir. Her insan farklı çevrelerde doğar, farklı kişilerle tanışır ve farklı gıdalarla beslenerek büyür ve gelişir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren çevresinde var olan her türlü nesne veya kişi ile kurmuş olduğu iletişim sayesinde farklı kodlamalar oluşturmaktadır. Bu durum ileriki yaşlarında karşılaşacakları muhtemel durum veya olaylarda farklı bir bakışa açısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bireylerin sosyal iletişimleri, zekâları ve yetenekleri, farklı bakış açıları ve farklı kodlamalara sahip oluşlarından etkilenmektedir. Bu yüzden resim gelişiminin analiz edilmesinde bireylerin içinde buldukları dönemsel özellikler ve kişisel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Geçen, 2018). Özellikle toplumda ihtiyaç duyulan değerlerin kazanılması için erken çocukluk dönemi kritik öneme sahiptir. Çünkü bu dönemde çocuklar kişilik geliştirmenin yanında çevreden etkilenirler ve her türlü öğrenmeye açık hale gelinen bir süreç yaşarlar.

Çocuklar belirli bir kas olgunluğuna ulaştıktan sonra resimlerinde çizimlerini bazı figür ve çizgiler olarak yansıtır. Çocuk çizimlerinin birbirinden farklı olması, kişilikleri ve bireysel zekâlarının yanında çocuğun farklı çevrelerde farklı deneyimlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuklar, resimler sayesinde çevresinde karşılaştıkları olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini, fikirlerini kendilerinden bir parça sunmuşçasına ifade ederler. Resimler, çocuğun yaşam süreci ve iç dünyası hakkında kayda değer bilgiler sunan, çocuklar için sözcüklerden daha güçlü bir anlatım aracı olarak karşımıza çıkar (Yavuzer, 2017).

Duygular, her bireyde ve zamanın her anında farklılık göstermektedir ve yaşamın geneli için büyük bir önem arz etmektedir. Bu yüzden duygular insanların içinde buldukları durumu ifade etmede ve sosyal ilişkilerin sürdürülmesinde büyük bir öneme sahiptir (Kuyucu, 2012). Resimler, sözcüklerle ifade etmek yerine sözcük bilgisi sınırlı olan bir çocuk için kendisi ile dış dünya arasındaki iletişimi sağlayan ve kendisini kolayca ifade edebilecek bir araç olarak karşımıza çıkar. Resimler, çocukların iç dünyalarında olup bitenlerin ortaya çıkarılmasında kullanılan projektif bir tekniktir. Çocukların çoğunun resim yapmayı sevmeleri bu tekniğin kullanım alanının genişlemesine kolaylık sağlamaktadır (Yavuzer, 2017).

Mutluluk, üzgünlük, kızgınlık, şaşkınlık vb. duygular, çocuklar tarafından bebeklikten itibaren kolayca tanınabilirken, bu duyguların tanınması yetişkinlerle aynı düzeyde gerçekleşmemektedir. Çocuklar bu yaşta kendilerinin mutlu, üzgün vb. olma nedenlerini ve karşısındaki kişilerin duygularını kolayca tahmin edebilmelerine rağmen aynı anda birden fazla duygunun yaşanabileceğinin farkına varamamaktadırlar. Örneğin çocuklar, anneleri kendilerine kızmış olduğunda annelerinin onları hem sevip hem de kızabileceğini kavrayamamakta, bu duygular içerisinde kendilerinin en yoğun hissetmiş oldukları duygulara odaklanmaktadırlar (Yalçın, 2010).

Resim; çocuğu yakın çevresiyle birlikte zekâ, kişilik özellikleriyle çocuğun iç dünyasını yansıtmaya yararken aynı zamanda çocuğu psiko-pedagojik açıdan bizlere tanıtmış olur (Çağlayan, 2014). Çizimler, jest ve mimikler, hareketler, sözel ifadeler çocukların duygularını farklı bir biçimde ifade edebilecekleri yollardan birkaç tanesi arasında yer alır. Bu yüzden çocuklar karşılaşmış olduğu olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini algılayabildiği şekilde yapmış oldukları etkinliklerde kendilerini ifade etmektedirler. Çizimler çocukların duygu ve düşüncelerini en doğal ve en özgün biçimde sundukları doğal imgelerin bir yansımasıdır. Çocukların algıları sayesinde elde edilen işaretler, çizgiler, simgeler onların duygu ve düşüncelerini en saf şekilde yansıtan önemli ipuçlarıdır (Çağla ve Koçak, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 48-72 aylık çocukların resimlerinde yer vermiş oldukları çizimlerin niteliğini ve bu çizimlerde hangi duyguları yansıttıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) 48-72 aylık çocuklar çizmiş oldukları resimlerde cinsiyetlerine göre hangi duygulara yer vermişlerdir?
- 2) 48-72 aylık çocuklar çizmiş oldukları resimlerde hangi figürlere yer vermişlerdir?
- 3) 48-72 aylık çocuklar çizmiş oldukları resimlerde yansıttıkları duyguları hangi figürlerle ilişkilendirmiştir?

Araştırmanın Önemi

Her insan doğar doğmaz hatta doğmadan önce çevresini anlamaya ve etkileşime geçmeye çalışır. Çevresi ile etkileşim sürecinde bireyin gelişim düzeyi ve bilişsel durumu önemli rol oynamaktadır. Çocukların 48-72 aylık dönemlerinde çevresine vereceği mesajlarını, ilgilerini, karmaşık dünyasını en iyi anlatabileceği iletişim kanallarından biri şüphesiz resimlerdir.

Çocuk için resim bir anlatım aracıdır. Bazen gelecekle ilgili tasarımlarını paylaşır bazen sorunlarını çözer, bazen de özgür ortamında kendini ifade etmeye çalışır. Öğretmenlerin kendi dünyasında duygularını anlatan öğrencileri anlaması çizilen resimleri analiz etmesi çok önemli görülmektedir. Resimler sayesinde öğrencilerin cinsiyeti, sosyo ekonomik durumu, yaşadığı çevrenin

yanı sıra psikolojik durumu anlaşılma olanağı doğar (Kantoğlu, 2016). Çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak sözlü ifade etme becerisinin tam olarak gelişmemesi başka bir deyişle resim çizerek daha güçlü bir anlatım sergilemesi (Koraş, 2019), bu tekniği kullanarak onları anlamının önemini göstermektedir. Ayrıca resimle çocuk bilinçaltının dışı vurarak ifade zorlandığı soyut düşünceleri somutlaştırır. Öğretmenler resimleri inceleyerek çocukların olumsuz düşünce yapılarını tespit edip değerlendirebilir ve çözüm önerileri geliştirebilir (Evis, 2019). Üstelik resim çizmek çocukların bedensel ve ruhsal gelişimine de katkı sunmaktadır. Resim çizerken çocukların çizdiği figürler birbirinden farklı olabilir ancak bunun önemi yoktur. Çünkü biçim bir anlatım aracıdır. Önemli olan çocukların anlatmak istediğini ifade edebilmesidir (Yavuzer, 2017). Çocukları anlamada bu kadar etkili olan resim tekniği kullanılarak öğrencilerin düşünceleri, ilgileri, duyguları vb. belirlenebilir, her durumda daha verimli bir eğitim sürecinin sağlanmasının yanı sıra bireyin bütünsel gelişimine destek verilebilir. Bu açıdan araştırmanın alan yazında sınırlı sayıda ele alınan konuya açıklık getirerek alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve veri analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 48-72 aylık çocukların resimlerinde yer vermiş oldukları çizimlerin niteliği belirlemek ve bu çizimlerde hangi duyguları yansıttıklarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji (olgu bilim) modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine sahip olmadığımız, günlük hayatta sık sık karşılaştığımız olaylar, deneyimler algılar, yönelimler vb. olgulara dayanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan anaokulu öğrencilerinin resimlerinde anlatmaya çalıştığı 'duygular' kavramı araştırmanın fenomenini oluşturmaktadır. Araştırmanın modeline uygun olarak verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın olgusu hakkında var olan kayıt ve belgelerin incelenmesidir (Karasar 2018). Ayrıca verilerin toplanması çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde içerisinde yer alan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batman ilinde bulunan özel bir anaokuluna devam eden 48 ay ve üzeri 31 kız, 29 erkek olmak üzere toplam 60 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu içerisinde yer alan çocukların tamamı özel bir gereksinimi bulunmayıp tamamen normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini çocukların yapmış oldukları çizimler oluşturmaktadır. Verilerin toplanması 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra yöneticileri çalışmalar hakkında bilgilendirilmiştir. Gerekli Bilgilendirmeden sonra uygulamanın nasıl ve ne zaman yapılacağı hakkında okul yöneticileri ile birlikte uygulama planı hazırlanmıştır. Veriler okulda eğitim akışını bozmayacak şekilde 40 dakikalık süreler içinde sınıfların günlük eğitim akışı içerisinde sanat etkinliği kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilmiştir.

Gidilen okulda önce çocuklarla vakit geçirilmiş ve ardından sınıf çizim yapmaya uygun duruma getirilmiştir. Çocuklara “Duygularınızı resimlerinize nasıl yansıtırsınız?” sorusu sorulmuş ve çizim yapmalarına fırsat verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi yapılmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmayı amaçlar. İçerik analizinde asıl olarak yapılan birbiri ile benzerlik gösteren verileri bir araya getirerek belirli bir tema çevresinde açık, anlaşılır bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilere “Duygularınızı resimlerinize nasıl yansıtırsınız?” sorusu sorulmuş resimleri çizmeleri için yeterli süre verilmiştir. Ardından öğrencilerin resimleri nasıl çizdikleri ne anlatmak istedikleri hakkında kısa diyaloglar kurulmuş ve kodlar üretilerek kaydedilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle toplamda 37 kod ve kodların birleştirilmesi ile 7 kategori (insan, abiotik öge, bina/araç, bitki, hayvan, sembol, gıda) elde edilmiştir.

Elde edilen tema ve kodlar araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenilirlik açısından kontrol edilmiş ve çeşitli uzman görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen 60 çizim tema ve kodlara ayrılarak veriler yüzde (%) ve frekans (f) analizi ile raporlaştırılmıştır. Elde edilen bu kodlar çalışmanın bulgularını yansıtmıştır.

3. BULGULAR

Çocuklar genel olarak insan figürü (anne, baba, kardeş, kendisi vb.), bitki (çiçek, çim, ağaç, diken), hayvan (köpek, ahtapot, örümcek), abiotik öğeler (güneş, yağmur, bulut, ateş vb.), bina/araç (ev, kapı, pencere, bisiklet, kaydırak vb.), sembol (harf, sayı, kalp), gıda (pasta) çizimlerine yer vermişlerdir. Çalışmaya katılan toplam 60 çocuğun çizimlerinde yer alan duyguların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine göre Resimlerine Yansıttıkları Duygular

Cinsiyet	Mutlu		Üzgün		Şaşkın		Korkmuş		Kızgın	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Kız (31)	25	80.6	5	6.1	2	6.4	0	0	1	3.2
Erkek (29)	20	68.9	7	24.1	3	10.3	2	6.8	3	10.3

** Bir çocuk, resminde birden fazla duyguyu içeren çizime yer verdiği için tablodaki yüzdeler, yer verilen çizim sayısına karşılık gelmektedir.

Tablo 1. incelendiğinde 31 kız çocuğu yapmış oldukları resimlerde %80'inin mutlu, %6.1inin üzgün, %6.4'ünün şaşkın, %3.2'sinin kızgın duygulara yer verdiği görülürken, korku duygusuna yer vermedikleri görülmüştür. 29 erkek çocuğunun çizimlerine bakıldığında %68.9'u mutlu, %24.1'inin üzgün, %10.3'ünün şaşkın, %6.8'inin korkmuş, %10.3'ünün kızgın duyguları yansıttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların resimlerinde yer alan figürler Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerinde Yer Alan Figürler

Kategori	Kod	(f)	(%)	
İnsan Figürü	Kendisi	27	45	
	Bağımsız Karakter	17	28.3	
	Anne	13	21.6	
	Kardeş	9	15	
	Arkadaş	9	15	
	Baba	8	13	
	Öğretmen	2	3.3	
	Kuzen	1	1.6	
	Dede	1	1.6	
	Babaanne	1	1.6	
	Palyaço	1	1.6	
	Abiotik Ögeler	Güneş	16	26.6
		Gökyüzü	8	13.3
Bulut		2	3.3	
Yağmur		1	1.6	
Deniz		1	1.6	
Ateş		1	1.6	
Ev		6	10	
Süs	5	8.3		
Kapı	3	5		
Masa	2	3.3		

		TURK-JES	
Bina/Araç	Pencere	2	3.3
	Araba	2	3.3
	Balon	1	1.6
	Bisiklet	1	1.6
	Kaydırak	1	1.6
Bitki	Çim	8	13.3
	Ağaç	5	8.3
	Çiçek	4	6.6
	Diken	1	1.6
Hayvan	Köpek	1	1.6
	Ahtapot	1	1.6
	Örümcek	1	1.6
Sembol	Kalp	3	5
	Sayı	1	1.6
	Harf	1	1.6
Gıda	Pasta	6	10

*** Bir çocuk, resminde birden fazla çizime yer verdiği için tablodaki yüzdeler, yer verilen çizim sayısına karşılık gelmektedir.*

Tablo 2. incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların çizimleriyle oluşturulan kategorilerden İnsan figürü kategorisinde çizimlerin %45'inde kendisine yer vermiştir, bunu %28.3 lük oran ile Bağımsız karakterler, %21.6'lık oran ile Anne figürü takip etmektedir. Abiotik öğeler kategorisinde çizimlerin %26.6'sında güneş çizimine yer verirken %13.3'ünde gökyüzü çizimlerine yer verilmiştir. Bina/Araç kategorisinde çizimlerin %10'u Evlerden oluşmaktayken bu oranı %8.3 ile süsler takip etmektedir. Bitki kategorisine bakıldığında çizimlerin %13.3'lük kısmını çimler oluşturmaktayken bu oranı %8.3 ile ağaç çizimleri takip etmektedir. Hayvan kategorisine bakıldığında %1.6 lık oranlarda Köpek, Ahtapot ve Örümcek çizimlerine yer verildiği görülmektedir. Sembol kategorisine bakıldığında çizimlerin % 5'ini kalp oluştururken; %1.6'lık oranda sayı ve harf çizimlerine yer verilmiştir. Gıda kategorisinde resimlerin %10'unda pasta çizimlerine yer verildiği görülmektedir.

Çocuklar yapmış olduğu çizimlerde birden fazla kategoriye uygun çizimlere yer vermişlerdir. Çocuklar yapmış oldukları çizimlerde tek bir resim içerisinde birden fazla duyguyu ifade ettikleri görülmüştür, çocukların duygularını ifade ederken kullandıkları kategorik çizimlerin sayısı hesaplanarak ilişkilendirilen figürler yüzde (%) ve frekans (f) olarak Tablo 3. te belirtilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerinde Yansıttıkları Duyguları ile İlişkilendirdikleri Figürler

KATEGORİ	Mutlu		Üzgün		Şaşkın		Korkmuş		Kızgın	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
İnsan Figürü	44	78.5	13	23.2	5	8.9	2	3.5	3	5.3
Bitki	13	72.2	2	11.1	1	5.5	3	16.6	1	5.5
Abiotik Ögeler	24	88.8	6	22.2	1	3.7	1	3.7	0	0
Bina/Araç	11	47.8	4	17.3	5	21.7	2	8.6	0	0
Sembol	3	60	0	0	0	0	0	0	0	0
Gıda	6	100	0	0	1	16.6	0	0	0	0

*** Bir çocuk, resminde birden fazla çizime yer verdiği için tablodaki yüzdelere, yer verilen çizim sayısına karşılık gelmektedir.*

Tablo 3. İncelendiğinde araştırmaya katılan çocukların resimlerinde insan figürü çizimine yer veren 56 çocuktan %78'i mutlu, %23.2'si üzgün, %8.9'u şaşkın, %3.5'i korkmuş, %5.3'ü kızgın duygular hissettiğini belirtmiştir. Resimlerinde bitki çizimlerine yer veren 18 çocuktan %72.2'si mutlu, %11.1'i üzgün, %5.5'i şaşkın, %16.6'sı korkmuş, %5.5'i kızgın duygular hissettiğini belirtmiştir. Çizimlerinde abiotik öğelere yer veren 27 çocuktan %88.8'i mutlu, %22.2'si üzgün, %3.7'si şaşkın, %3.7'si korkmuş duygular hissettiğini belirtmiştir. Çizimlerinde Bina/Araç çizimine yer veren 23 çocuktan % 47.8'i mutlu, %17.3'ü üzgün, %21.7'si şaşkın, %8.6'sı korkmuş duygular hissettiğini belirtmiştir. Çizimlerinde sembollere yer veren 5 çocuktan %60'ı mutlu duygular hissettiğini ifade ederken, çizimlerinde gıda figürlerine yer veren 6 çocuktan %100'ü mutlu, %16.6'sı şaşkın duygular içinde olduğunu belirtmiştir.

Çocukların “duygular” temasına uygun olarak yer vermiş oldukları çizim örnekleri ve bu çizimlerinde yapmış oldukları hikâyeleştirmeler Resim1, Resim 2, Resim 3 ve Resim 4'te verilmiştir.

Resim 1.



Bu çizimde çocuk, “duygu” temasını annesi, kendisi , masa üzerindeki pasta, ağaç, süsler ve gökyüzü öğelerini kullanarak tasvir etmiştir. Çocuk çizimini; “Annem yılbaşında bana birçok hediye almış, etrafta süsler ve hediyeler yer alıyordu bu yüzden ben çok mutluydum” şeklinde hikâyeleştirmiştir.

Resim 2.



Bu çiziminde çocuk “duygu” temasını; Kamyon, arkadaşı, uzaylı arabası, ev, babasının arabası olarak tasvir etmiştir. Çocuk çizimini; “Kuzenimin evinden bizim eve babamın Volkswagen arabasıyla giderken yolda uzaylı gördük, çok şaşkındım.” şeklinde hikâyeleştirmiştir.

Resim 3.



Çocuk bu çiziminde “duygu” temasını; Asansör, adamlar, merdiven, örtü, atlama merdivenleri olarak tasvir etmiştir. Çocuk çizimini “Küçük çocuk büyük adamdan kaçmak istiyor bu yüzden etrafa bakıp yardım istemiş fakat kimse yokmuş bu yüzden ağlıyormuş” şeklinde hikâyeleştirmiştir.

Resim 4.



Çocuk bu çiziminde “duygu” temasını; Bisiklet, Adam, Ağaç, Balon, Gökyüzü, Çim olarak tasvir etmiştir. Çocuk çizimini “Bisiklet süren adam var, Arkasındaki adam eline balon alıp, yerden

uçmuş ve gitmiş, kardan adam gelip adamın balonunu patlatmış ve adam korkmuş.” şeklinde hikâyeleştirmiştir. Resim 1 ve Resim 4’e bakıldığında “Ağaç, gökyüzü, adam” çizimleri Resim1 ‘de “mutlu” duyguyu ifade etmek için çizilirken, Resim 4’te “korkmuş” duygusunu tasvir etmek için çizildiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Yapılan bu çalışma; okul öncesi eğitimi almış olan 48-72 aylık çocukların “duygular” temasını çizimlerine nasıl yansıttıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara incelendiğinde 48-72 aylık çocukların duygular temasına yönelik gerçekleştirmiş oldukları çizimlerle ilgili yeterli sayıda çalışmanın gerçekleştirilmemiş olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilmiş olan çalışmaların daha çok okul öncesi çağından daha büyük olan çocuklara yönelik yapıldığı görülürken, okul öncesi döneme uygun olarak yapılan çalışmaların daha çok doğa, sanat, insan ve aile, fon-figür, yaratıcılık ve oyun temalarında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde kız çocuklarının çizdikleri resimlerde en çok mutluluk duygusuna yer verdikleri ardından sırasıyla üzgün olma, şaşkınlık ve kızgınlık duygularına yer verdikleri, erkek çocuklarının ise en çok mutluluk duygusuna yer verdikleri daha sonra sırasıyla üzgün olma, şaşkınlık ve kızgınlık duygularına yer verdikleri belirlenebilir. Ayrıca erkek çocuklar kız çocuklardan farklı olarak korku duygusuna yer verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak çocukların duygularının kısa sürelerde anlık değişimler göstermesi ve yaşam içerisinde küçük hareketlerle bile kendisini mutlu hissetmesinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Çocukların akranları hakkında en çok mutluluk duygusu hissettiklerini gözlemleyerek araştırma bulgularını destekleyen Semiz (2021) bunun nedenini çocukların akranlarına olan sevgisi olarak açıklamıştır. Çorbacı Oruç (2008)’un 6 yaş grubu çocuklarla yapmış olduğu çalışmada erkek çocukların kız çocuklarla karşılaştırıldıklarında kızgınlık duygusuna daha çok yer verdiği sonuçlarına ulaşmış ve araştırma sonucunu desteklemiştir. Denham (1986) araştırmasında üzüntü ve kızgınlığın mutluluktan sonra çocuklar tarafından en kolay tanımlanan duygu ifadeleri olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Kuyucu (2012), Feshbach (1970) ve Meece ve Mize (2010) yaptıkları çalışmalarda erkek çocuklarda kızgınlık duygusuna ilişkin ifade ve davranışların kızlardan daha fazla görüldüğünü belirtmeleri araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap (2015) ise yaptıkları çalışmada çocuklardan “iyi” ve “kötü”yü çizmeleri istenmiş bunun karşılığında çocukların neşe, mutluluk, sevgi eğlence vb. duyguları iyi olarak yorumlayarak araştırmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Aynı çalışmada çocuklar kızgınlık, üzgün, korku vb. duyguları

ise kötü olarak yorumlamışlardır. çocuklar Çeri (2019) de araştırmasında korku ve saldırganlık duygularının erkek çocuklarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşmış ve çalışma bulgularını desteklemiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 60 çocuğun çizimlerinde en fazla insan figürüne ve abiotik öğelere yer verdiği gözlenmiştir. Bu bulguya neden olarak çocukların günlük yaşam deneyimlerinde sahip oldukları duyguları bir insanla yaşadıkları olay veya yapmış oldukları gözlemlerde insan varlığının yer alması çizimlerinde duygularını insan figürüyle yansıtmaya gereksinimi duymasına neden olurken, gezmeye gitmek, denize gitmek, parka gitmek gibi eğlenceli dışsal mekânlara gitme olayının genelde güzel havalarda gerçekleşmesi çocukların mutluluğunu abiotik öğelerle ilişkilendirmesine ve bu durumu çizimlerinde yansıtmaya neden olduğu ifade edilebilir. Araştırmasında okul öncesi öğrencilerinin kardeş çizimlerini inceleyen Bengisu (2021) ve çocuk resimlerinin gelişim özelliklerini inceleyen Metin ve Aral (2012), çocukların en çok insan figürüne yer verdiğini gözlemlemiş ve araştırma sonucunu desteklemiştir. Evis (2019) ise ülkemizde öğrenim gören Suriyeli mülteci çocukları üzerine yaptığı araştırmada memleket ve göç temalı konuda araştırmaya katılan çocukların %83'ünün insan figürü çizdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde çocukların duygular temasına yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları çizimlere bakıldığında insan figürü kategorisinde çizimlerin büyük bir kısmında kendisine, daha sonra sırasıyla bağımsız karakterlere ve anne figürüne yer verdiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara bağlı olarak çocukların duygular temasına yönelik gerçekleştirmiş oldukları çizimlerde duygularını yansıtırken en çok insan figürleri kullandığı söylenebilir. Çelik vd. (2002) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda çocukların kendilerini tanımlarken en çok “mutluluk” duygusunu tercih ettiğini belirtmesi, Burns ve Kaufman (1972)'nin on bin çocukla yaptığı araştırmasında resimlerdeki ortak anlamlar içeren 36 adet sembolden biri olan ‘çiçek’ sembolünün sevgiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşması araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Özsoy (2012) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında benzer şekilde çocukların çizdikleri resimlerde büyük bir oranda (%33) insan figürünü kullandıkları belirlemiş araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Evis (2019) araştırmasında resim yapan çocukların büyük çoğunluğunun (%83) insan figürü kullandıkları ancak bunu mutsuzluk duygusu yönünden ele alındığını belirtmiştir. Büyükkarabacak (2008) ise araştırmasında çocukların mutluluk duygusuna yönelik çizimlerinde dolaylı olarak gökkuşağı, mutlu insanlar, şöhret, zenginlik, evcil hayvan vb. temalara çokça yer verdiklerini belirtmiş ve bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde;

- 1) Kız çocuklarının çizdikleri resimlerde en çok mutluluk duygusuna yer verdikleri ardından sırasıyla üzgün olma, şaşkınlık ve kızgınlık duygularına yer verdikleri, erkek çocuklarının ise en çok mutluluk duygusuna yer verdikleri daha sonra sırasıyla üzgün olma, şaşkınlık ve kızgınlık duygularına yer verdikleri,
- 2) Çalışma grubunda yer alan çocukların çizimlerinde en fazla insan figürüne ve abiotik öğelere yer verdikleri,
- 3) Çalışma grubunda yer alan çocukların duygularını yansıtırken en çok insan figürünü kullandıkları ardından bağımsız karakter ve anne figürüne yer verdikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Çocukların çevrelerinde olup bitenleri nasıl algıladıkları ve ifade ettiklerine yönelik yapılan çalışmalar son zamanlarda araştırmacılar tarafında kullanılmaya başlanmıştır. Çocuk çizimlerinin incelenmesi yöntemi etkili olmasına rağmen bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların azlığı büyük oranda dikkat çekmektedir. Bu perspektiften incelendiğinde çocuk resimlerinin duygular temasına uygun olarak kullanılması önerilmektedir.
- Gerçekleştirilen çalışmada her ne kadar sınırlı sayıda çocuğa ulaşılmış olsa da çocukların ‘duygu’ algılarını resimlerinde yansıtmayı amaçlayan çalışmaların azlığı nedeniyle elde edilen sonuçlar büyük öneme sahiptir. Buna benzer çalışmaların farklı örneklerle, farklı yaş grubuyla ve daha geniş alanda yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Bengisu F. (2021). *Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kardeş çizimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü eğitim Enstitüsü.
- Burns, C. R. & Kaufman, S. (1972). *Actions, styles and symbols in kinetic family drawings*. New York. Bruner/Mazel.
- Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk resimlerinde imgelerin yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Gür, Ç. ve Koçak, N. (2016). 5 Yaş (48 60 Ay) Çocukların duyu tanımlamaları ve nedenleri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2407-2421.
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.
- Çelik, E. , Tuğrul, B. & Yalçın, S. S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22).
- Çeri, N. (2019). *5-6 yaş çocukların resimlerine akran ilişkilerinin yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194 201.
<https://doi.org/10.2307/1130651>
- Evis, Z. Ö. (2019). *Suriyeli mülteci öğrencilerin olumsuz yaşantılarının resimlerine yansımaları (5.sınıf örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In: Mussen P, editor. *Carmichael's manual of child psychology*. Wiley; New York: 1970.
- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83.
- Kantoğlu, Ş. (2016). *9-12 yaş çocuk resimlerinin figüratif, sanatsal kültürel değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Koraş, M. (2019). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarının yaptıkları çizimler aracılığıyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) Akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meece, D. ve Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children's social cognition: relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care*, 180, 5.
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört-yedi yaş çocuklarının resim gelişimsel özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.
- Semiz, B. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin akran desteği bağlamındaki iletişimleriyle sınıflarında yer alan çocukların akran kavramına ilişkin çizimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S. & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların iyi ve kötü kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.
- Yavuzer, H. (2017). Çocuk ve Resim. H. Yavuzer içinde, *Çocuğu Tanımak ve Anlamak* (s. 74-75). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Extended Abstract

In this study, "Opinions Classroom Teachers' Views on the Use of Games in Turkish Teaching" were examined. Primary school is a period when students are in the playing period. The use of children's games in Turkish teaching will both make the lesson interesting and ensure permanent learning. At this point, the opinions of the teachers about the use of games in Turkish lessons are important. Putting forward the opinions of teachers about who should prepare the games, at which grade levels and on which subjects, and which games are used more will constitute a resource to be used in teaching Turkish with games.

Accurately knowing which games improve which language skills and adapting the games by associating them with the lesson will make game-based teaching useful for Turkish lessons. The active participation of the student in game-based learning makes this learning style student-centered. It enables the student to link their experiences with practice and theory. The emphasis on student-centered teaching in the education planning of our age shows that learning with games is in accordance with the educational standards of the age.

Inferences about game-based learning such as the role of play-based teaching in the abstraction of concrete concepts, the student's activity status in this learning method, the effect of the use of games on social sharing and problem solving skills will also generate data on the use of games in all teaching areas.

In the survey, it has been seen that there are few studies that include the opinions of classroom teachers on the use of games in teaching Turkish. The opinions of classroom teachers about the use of games in Turkish lesson are of great importance as they will reveal the benefits and limitations of this learning method. Evaluating the opinions of teachers, who are one of the main elements of teaching by play, will provide new perspectives on this issue. It is necessary to present teachers' views on the evaluation of the place of game-based learning in Turkish teaching program. In the survey, it was observed that there was no research on which traditional and modern children's games were used by classroom teachers by adapting them to Turkish teaching outcomes. Determining the most used children's games is important because it will set an example and give an idea. By measuring the awareness levels of the games, children's games that are about to be forgotten will be determined, and the results will direct different researches.

With this research, it was aimed to determine the opinions of classroom teachers about the use of games in primary school Turkish teaching. Determining the frequency of usage of the usage levels of traditional and modern games, determining the benefits and limitations of teaching with games in Turkish teaching, and determining the opinions about the selection of games and materials are among the sub-objectives of the study.

The population of the study is composed of classroom teachers in the central district of Afyonkarahisar province, while the sample consists of 408 randomly selected classroom teachers in this population. The research was arranged according to the scanning model, and the personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools.

When the results of previous studies on this subject are examined according to the information obtained through field research, it is seen that game-based teaching has a positive effect on students' academic achievement and attitudes in Turkish lessons. In the field survey, it was seen that there are few studies on the use of game-based learning method in Turkish lessons. The researches were carried out by forming experimental and control groups

on the students. There is no study that includes teachers' views on the use of game-based learning in Turkish lessons.

Findings obtained as a result of the research show that; teachers make use of games in teaching Turkish. Although this teaching method has its limitations, it is preferred because it enables students' active participation, makes concrete concepts abstracted, and improves problem solving skills. In the survey, it was stated that teaching with play is useful, it embodies abstract concepts, it is student-centered, it is a teaching tool, it reduces the level of fear and anxiety, teaches concepts and mental operations, makes Turkish love, strengthens problem-solving skills, makes teaching easier and interesting, permanent. Teachers mostly agree with the items that it provides learning, makes the student active and increases social sharing.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş:24.08.2022 Accepted/Kabul: 03.10.2022 Published/Yayınlama: 22.10.2022

Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Kurs Oluşturmada Yeni Bir Yaklaşım: Grafik Kurs Haritası Tasarlama

Nida SOKMEN¹, Hayat BOZ²

Öz

Yetişkin öğrenenlere yönelik başarılı kurslar oluşturmak, deneyimli eğitmenler için bile zorlu bir iştir. Farklı alanlarda yetişkin öğrenenlere yönelik güncel, başarılı ve onların istek ve ihtiyaçlarına uygun bir kurs oluşturmak ve onu başarılı bir şekilde uygulamak önemlidir. Çok farklı hedeflere, deneyimlere, öğrenme stillerine ve motivasyonlara sahip bireylerin katılması kurs sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Bu zorluklar göz önüne alındığında eğitmenler; yetişkin öğrenenlere yönelik başarılı bir kurs oluşturmak, katılımı sağlamak ve kursu yönetmek ve değerlendirmek için kurs tasarım haritasına ihtiyaç duyabilirler. Derleme niteliği taşıyan bu makale, yetişkin eğitimi ve grafik tasarımıyla ilgili alanyazında yer alan temel bilgilerden yola çıkarak kurs haritası için akış şeması, diyagramı ve grafik düzenleyicisi olan metin tasarımının tamamlaması ve netleştirilmesi amaçlanan, günümüzde giderek güçlü bir araç olan grafik kurs haritası önermektedir. Çalışma kapsamında ilk önce yetişkin eğitimi, andragoji ve andragojinin uygulanmasına ilişkin tanımlara yer verilmiş bu tanımlardan yola çıkılarak yetişkinlere yönelik bir kurs hazırlamada andragojinin uygulandığını daha görünür hale getirmek için grafik kurs haritasının faydaları sunulmuştur. Eğitmenlerin, yetişkin öğrenenlere yönelik kendi kurslarını tasarlarken nasıl yapılandıracaklarını anlamalarına yardımcı olması, andragojinin başarılı bir şekilde uygulanması ve andragojinin uygulandığının daha görünür olması için grafik kurs haritasının nasıl tasarlanacağı açıklanmıştır. Grafik kurs haritasının hazırlanması için gerekli teknik bilgi ve yazılım araçları görseller kullanılarak verilmiş ve örnek olarak web tasarımı kursu için bir grafik kurs haritası sunulmuştur. Bu çalışmanın yetişkin eğitimcilerinin andragojiyi başarılı bir şekilde uygulayabilmelerine ve kurslarının daha görünür bir şekilde tasarlamalarına yardımcı olacağı ve kursa katılımı etkileyeceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Grafik Kurs Haritası Tasarlama, Yetişkin Öğrenenler, Andragoji, Kurs Katılım

¹Ankara University, nidakavk@hotmail.com, Ankara, Turkey, ORCID: 0000-0002-1064-5713

² Assoc. Prof Dr., hboz@education.ankara.edu.tr Ankara University, Ankara Turkey ORCID: 0000-0001-5409-8371

A New Approach to Creating Courses for Adult Learners: Designing a Graphic Course Map

Abstract

Building successful courses for adult learners is a challenge, even for experienced instructors. It is important to create and successfully implement an up-to-date, successful course for adult learners in different fields that suits their wishes and needs. The participation of individuals with very different goals, experiences, learning styles and motivations makes the course process even more difficult. Considering these difficulties, trainers; they may need a course design map to create, engage, and manage and evaluate a successful course for adult learners. Based on the basic information in the literature on adult education and graphic design, this compilation article proposes a graphic course map, which is an increasingly powerful tool today, which is intended to complement and clarify the text design, which is a flowchart, diagram and graphic organizer for the course map. Within the scope of the study, firstly, definitions of adult education, andragogy and the application of andragogy were included, and based on these definitions, the benefits of a graphic course map were presented in order to make the application of andragogy more visible in preparing a course for adults. It explains how to design a graphical course map to help instructors understand how to structure their courses for adult learners when designing their own courses for adult learners, to implement andragogy successfully, and to make the application of andragogy more visible. The necessary technical knowledge and software tools for the preparation of the graphical course map are given using visuals, and a graphical course map for the web design course is presented as an example. It is hoped that this study will help adult educators to successfully apply andragogy and design their courses more visibly and influence course participation.

Keywords: Graphic Course Map Design, Adult Learners, Andragogy, Course Participation

1. GİRİŞ

Yetişkin eğitimiyle ilgili yakın zamandaki araştırma konu ve çalışmalara bakıldığında az olduğu görülmektedir. Fakat eski dönemlerdeki büyük öğretmenler Çin’de Konfüçyüs, Mencius, Hsün Tzu, Lao Tse; Antik Yunan’da Pisagor, Herakleitos, Aristo, Sokrates, Platon ve Hypatia; Antik Roma’da Cicero, Evelid; Doğuda El Farabi, El Gazali ve İbni Sina ve kutsal kitaplar dönemindeki peygamberler çocukların değil yetişkinlerin öğretmeni idi. O dönemlerde öğretmenlerin deneyimleri çocuklarla değil yetişkinlerle olduğu için öğretme ve öğrenme kavramları çok farklıydı. Yetişkin eğitimiyle ilgilenen bu büyük öğretmenlere göre öğrenme bilginin edilgin bir şekilde alınması değil zihinsel bir sorgulama, tartışma ve araştırma sürecine dayanmaktaydı.

Yedinci yüzyılda, öğrenme ve öğretme üzerine geliştirilen stratejiler pedagoji kavramında toplanır. Pedagoji Yunanca paid, yani çocuk ve agogus, yani önderi sözcüklerinin

birleşiminden oluşur. Çocuklara öğretme sanatı ve bilimi olarak ifade edilir. Pedagoji yüzyıllar boyunca eğitim alanında etkisini sürdürür. Eski dönemlerden sonra yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrendiğiyle ilgili düşünceler birinci dünya savaşının sona ermesiyle başlar ancak bilimsel olarak ifade edilmesi daha sonra gerçekleşir. 1926 yılında Amerikan’da yetişkin eğitimi araştırmaları bilimsel ve sanatsal olarak iki farklı alanda toplanır (Knowles, Holton ve Swanson, 2015). Bilimsel araştırmaların öncülerinden Edward L. Thorndike ve Herbert Sorenson yetişkinlerin öğrenme yeteneğiyle ilgilenir. Yetişkinlerin öğrenebileceği ve onların çocuklardan farklı ilgi alanları ve yetenekleri olduğunu bilimsel olarak kanıtlar. Sezgi ve deneyimlerle yeni bilgiler keşfetmeyi amaçlayan sanatsal akımın öncülerinden Eduard C. Lindeman yetişkinlerin nasıl öğrendiğiyle ilgilenir ve *The Meaning of Adult Education (Yetişkin Eğitiminin Anlamı)* kitabında güçlü ifadelerde bulunur.

“Yetişkin Eğitime yaklaşım konularla değil durumlar vasıtasıyla olmalıdır. Bizim akademik sistemimiz tersine geliştirdi. Konular ve öğretmenler başlangıç noktasını meydana getiriyor, öğrenciler ikinci derecede kalıyorlar. Alışılmış eğitimde öğrencinin hazırlanmış bulunan programa uyması istenir. Yetişkin eğitiminde program öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine göre yapılır. Her yetişkin insanın kendi iş, eğlencesi, aile hayatı toplum hayatı vb. bakımından intibakı gerektiren durumların içinde kendisini bulur. Yetişkin eğitimi bu noktada başlar. İhtiyaç duyulduğu zaman konu duruma uydurulur ve yürütülür. Bu tip eğitimde ders kitaplarıyla öğretmenler yeni ve ikinci derecede bir rol oynarlar. Asıl önemi öğrenciyi vermek zorundadırlar” (Lindeman, 1926, s-11).

Lindemanın düşüncelerinden sonra yetişkinlerin öğrenmesini çocuklardan ayırmak için Andragoji kavramı ortaya çıkar. Kavram ilk Yugoslav yetişkin eğitimcisi Dusan Savicevic tarafından tanıtılır ve Knowles tarafından kavrama anlam ve derinlik kazandırılır. Andragoji kelimesi adam anlamına gelen *andra* ve yönetme anlamına gelen *agogus* kelimelerinden türemiştir. Andragoji tam olarak yetişkinlere bilim ve sanat öğretmeyi ifade etmektedir (Knowles, 1973).

Andragoji kavramını daha iyi anlamak için yetişkin bireyle ne ifade edildiğine bakılması gerekir. Yetişkin kavramı dört farklı alanda tanımlanır. Birincisi, biyolojik tanım: Birey biyolojik olarak üreyebileceği yaşa geldiğinde yetişkin olur. İkincisi, yasal tanım: Birey yasal olarak oy verebileceği, ehliyet alabileceği, kendi rızasıyla evlenebileceği yaşa geldiğinde

yetişkin olur. Üçüncüsü, toplumsal tanım: Toplumsal olarak, tam zamanlı çalışan, eş, anne baba, oy veren vatandaş gibi rolleri üstlendiğinde yetişkin olur. Öğrenme bakımından önemli olan dördüncü psikolojik tanıma göre birey kendi yaşamından sorumlu olduğunda, kendisini yönlendirdiğinde benlik kavramına eriştiğinde yetişkin birey olur (Knowles, Holton ve Swanson, 2015).

Lindema'nın düşüncelerinden etkilenen Knowles yetişkin bireylerin biyolojik ve psikolojik farklılıklarını da dikkate alarak andragojinin altı varsayımını geliştirmiştir. Bu varsayımlar: (1) Yetişkinler bir şeyi öğrenmeden önce bunu neden öğrenmeleri gerektiğini bilme gereksinimi duyar. (2) Yetişkinlerde benlik kavramı kendini yönlendirmeye doğru ilerlemeye yoğun bir şekilde bağlıdır. (3) Öğrenenin önceki deneyimleri öğrenme ortamına zengin bir öğrenme kaynağı sunar. (4) Yetişkinler, tipik olarak, yaşamdaki bir durumla başa çıkma veya bir görevi gerçekleştirme gereksinimi duyduklarında öğrenmeye hazır olurlar. (5) Yetişkinlerde öğrenme yönelimi yaşam merkezlidir; eğitim, yeterliliklerini potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilecekleri düzeye çıkarmaya yönelik bir gelişme sürecidir. (6) Yetişkinlerde motivasyon dışsal olmaktan çok içsel olmaktadır (Knowles, Holton ve Swanson, 2015).

Andragojiyi anlamanın en iyi yolu onu pedagoji ile kıyaslamaktır. Eğitimcilerin pedagojide kullandığı içerik modellerinin aksine, andragojik model bir işlem modelidir. Geleneksel eğitimde öğretmen hangi bilgilerin sunulacağına veya hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiğine önceden kendisini karar verir, içeriği belirler, içeriğin aktarılması için kullanılacak araçları seçer ve bu içeriğin bir sırayla sunulması için bir plan geliştirir. Bu model içeriğe dayalı tasarımdır. Andragojide eğitimci öğretimi tek başına planlamaz. Öğrenenleri ve diğer ilgilileri belirli öğeleri içeren bir sürece dahil etmek için önceden bir dizi prosedür hazırlar. Bu öğeler: (1) Öğrenenlerin andragojik modele hazırlanması. (2) Öğretimi birlikte planlamak için destekleyen, esnek ve işbirliğine dayalı bir ortamın oluşturulması. (3) Öğretimi karşılıklı planlama için bir mekanizma kurulması, güvenin sağlanması. (4) Katılımcıların öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi. (5) Belirlenen gereksinimleri karşılayacak program hedeflerine karar verilmesi (içeriğin oluşturulması); 6 Öğrenme deneyimleriyle derslerin tasarlanması. (7) Öğrenme deneyimlerinin uygun teknik ve malzemelerle sunulması. (8) Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi ve öğrenme gereksinimlerinin yeniden belirlenmesidir (Knowles, Holton ve Swanson, 2015).

Yetişkin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda andragojinin önemi ve yetişkin eğitiminde kullanılması gerektiği birçok araştırmada belirtilmiştir. Henschke (2010), andragoji doğru bir şekilde uygulandığında, yetenekli ve alanına hakim yetişkin eğitimcileri öğretme ve öğrenmeye yönelik yetişkin öğrenenler üzerinde olumlu bir etki oluşturabileceğini belirtmiştir. Yetişkinlerin giderek daha bağımsız ve kendi eylemlerinden sorumlu bireyler olduğunu ve bu nedenle, yetişkinler genellikle yaşamlarındaki acil sorunları çözmek için samimi bir istekle öğrenmeye motive olduğunu, kendi kendilerini yönetmeye yönelik artan bir ihtiyaç duyduğunu ve bu duruma andragojinin fayda sağlayacağını belirtmiştir. Pedagojik modelin birçok yönden yetişkinlerdeki bu tür gelişimsel değişiklikleri dikkate alınmadığında gerilim, kızgınlık ve direnç üretebileceğini vurgulamıştır.

Van Gent (1996), andragojinin yetişkinlerin eğitimini ve yetişkinlere öğretmeye yönelik bir yaklaşımı belirtmek için kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Billington (2000), andragoji ile ilgili faktörlerin yetişkinlerin ilerlemesine ve öğrenmesine yardımcı olduğunu bu faktörlerin olmaması durumunda onların büyümelerini ve gerilemelerini sağladığını tüm andragojik faktörler arasında, öz-yönetimli öğrenmenin en belirgin ve önemli olanlardan biri olduğunu bulmuştur. Houle (1996), andragojinin, yetişkin eğitimi programlarının planlanmasında tüm uygulamalar arasında en öğrenen merkezli olmaya devam ettiğini ve andragojinin diğer tüm sistemleri etkilediğinden, yetişkin eğitimcileri öğrencilerin eğitimleriyle birlikte mümkün olduğunca onların çok yönüne ve onları en verimli şekilde öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulmasına dahil etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Krajinc (1989), Andragojiyi, yardım etme sanatı ve bilimi olarak tanımlanmış ve yetişkinlerin öğrendiğini ve yetişkin eğitimi teorisinin, süreçler ve teknoloji üzerine çalıştığını belirtmiştir.

Henschke (1989), öğretimsel Perspektifler Envanteri başlıklı yedi boyut içeren bir andragojik değerlendirme aracı geliştirmiştir. Değerlendirme aracında bulunan özellikler: Öğretmenin öğrencilerle empati kurması, öğrenenlerin öğretmene güveni, öğretimin planlanması ve sunumu, öğrencinin benzersizliğine uyum sağlama, öğrencilere karşı öğretmenin duyarlılığı, öğrenci merkezli öğrenme süreçleri ve öğretmen merkezli öğrenme süreçleridir. Bu envanterde en çok vurgulanan öğrencilerin öğretmene güvenmesidir. Bu güven yetişkin öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerinin planlanacağıyla ve kendilerinin bu sürece dahil olmasıyla bağlantılıdır.

Malkoç (1989) Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olabilmek için uzun yıllar çocukların eğitiminde kullanılan ilke ve yöntemlerin yeterli olduğunun düşünüldüğünü fakat zamanla yetişkin eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar ve kazanılan deneyimler yetişkinlerin çocuklardan farklı olduğu ve farklı bir eğitime tabi tutulması gerektiğini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Andragojinin yetişkin eğitiminde gittikçe yaygınlaşan bir kabul gördüğünden yetişkin eğitimcilerinin bu ilke ve yöntemleri kullanması gerektiğini vurgulamıştır.

Akın (2014) Türkiye’de eğitim ve öğretimin karşılığı olarak kullanılan kavramın çoğu zaman sadece pedagoji olduğunu öğrenenlerin yaşları, sosyal rolleri, yaşam tecrübeleri ve diğer özelliklerine bakılmadan herhangi bir eğitim sürecinde bütün sistemin pedagojik ilke ve yöntemler üzerine yapılandığını belirtmiştir. Yetişkinler için hazırlanan bir eğitim sürecinde andragoji kavramına öncelik verilmesi gerektiğini ve pedagoji ile andragoji arasındaki farklar üzerinde durarak kavramların uygulama alanlarını detaylı bir şekilde açıklamıştır. Çocuklara yönelik bir eğitim programı hazırlanacağı zaman ilk olarak pedagojik ilkelerin, yetişkinlere yönelik bir eğitim programı hazırlanacağı zaman ise ilk olarak andragojik ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve andragoji kavramının özellikle yetişkinlere yönelik olarak hazırlanan eğitim programlarında kullanımının yaygınlaştırılmasının önemi belirtmiştir.

Tezcan ve Deveci (2018), yetişkinlerin öğrenmesini yaşamboyu öğrenme ve andragojik ilkeler kapsamında değerlendirmişlerdir. Çalışma kapsamında yaşamboyu öğrenme kavramı, bu kavramın ortaya çıkışı, kullanımını belirtmiş ve yetişkinlerin öğrenmesi, öğrenme özellikleri ve yetişkin öğrenmesi konusunda varsayımlar sunan andragoji kavramı açıklanmıştır. Yetişkinlerin öğrenmesi yaşamboyu öğrenme bağlamında ele alınmış ve yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmesinde andragojik ilkelerin dikkate alınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Andragojinin yetişkinlere yönelik öğrenme etkinliklerinin planlanmasında, yürütülmesinde ve başarıya ulaşmasında kilit bir role sahip olduğu belirtilmiş ve yetişkin eğitimi etkinliklerinin planlanmasında andragojinin dikkate alınmasının, yetişkinler için etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

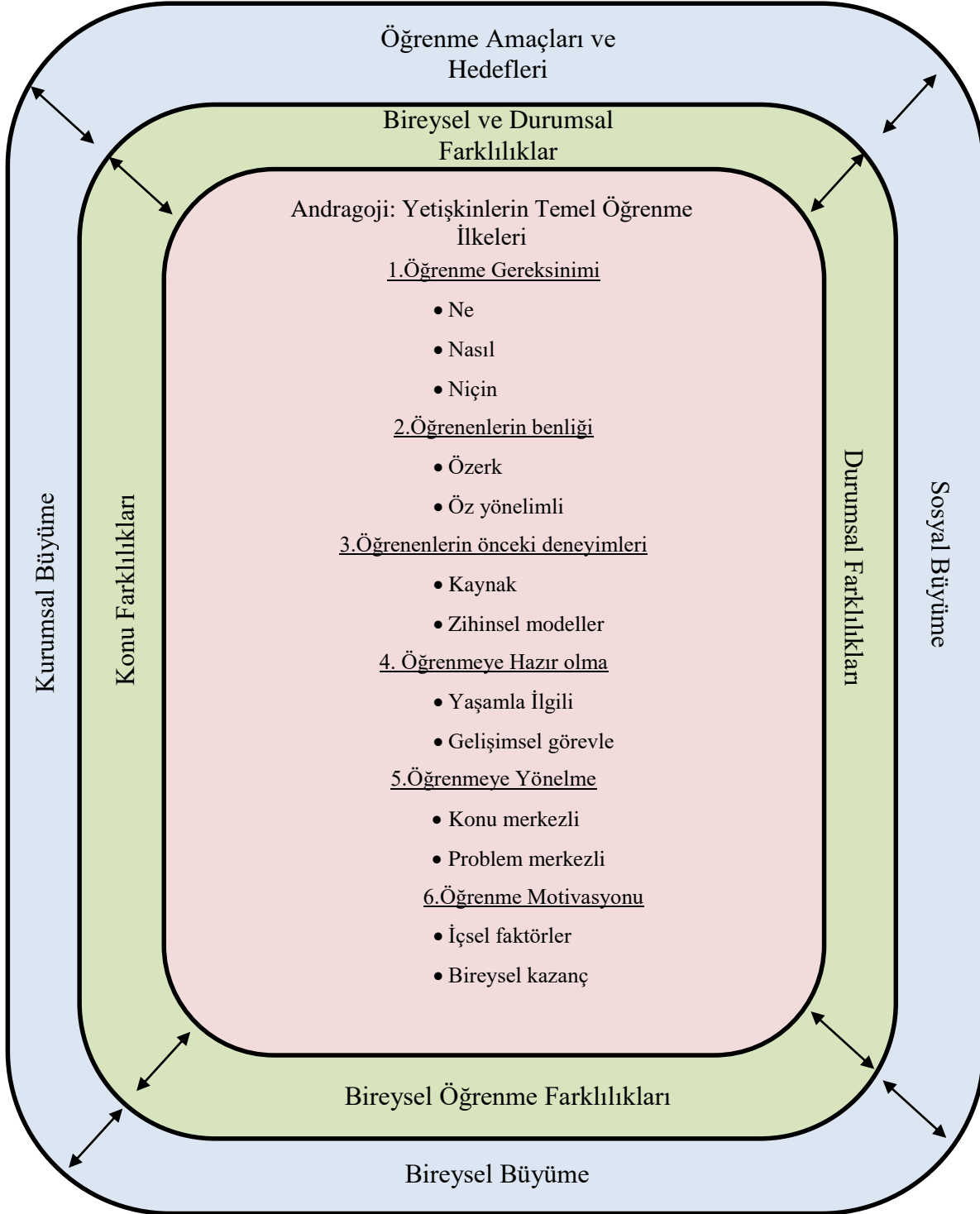
Çevik ve Aslandağ (2020), yetişkin eğitimi literatüründe yetişkin eğitimi ifade eden terimin andragoji olduğunu ve yetişkinlere öğretmede önemli olduğunu belirtmiştir. Yetişkin eğitimi alanında çeşitli faaliyetlerde bulunan eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini ne ölçüde uyguladıklarını tespit etmek amacıyla geliştirilen bir ölçeği yetişkin eğitim faaliyetlerini yürüten 341 eğiticilere uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğiticilere yönelik geliştirilen andragojik öğretim ilkeleri ölçeğinin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamada Andragoji

Andragoji, yetişkin öğrenenlerin öğrenmede engel olacak durumlarını anlamak ve çözüm üretebilmek için tasarlanmış, işlemsel bir modelidir. Geleneksel modelde öğretmenler öğretimle ilgili her şeyi kendisi planlar ve geliştirir. Andragojik modelde ise öğretim öğretime katılanlarla birlikte planlanır ve geliştirilir. Bu nedenle andragojik model bir süreç modelidir. (Knowles, 1973). Pratt (1988), andragojiyi yetişkin öğrenenler için faydalı bir uygulama model olarak önerir. Şekil 1'de Knowles ve diğerleri (1995) tarafından, yetişkin öğrenme uygulamalarının daha planlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla geliştirilmiş olan andragojinin uygulama planı sunulmuştur. Uygulamada andragojinin üç boyutu şu şekilde ifade edilir:

- a) Öğrenme Hedefleri
- b) Bireysel ve Durumsal Farklılıklar
- c) Andragoji: Yetişkinlerin Temel öğrenme İlkeleri

Şekil 1. Uygulamada Andragoji



Kaynak. Knowles, Holton ve Swanson, 2015

Andragojik modelde etkileşimde bulunan üç halka yetişkinlerin öğrenme durumlarını üç boyutlu ve çok yönlü bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu modelin dış halkasını oluşturan hedef ve amaçlar bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak üç alandan oluşmaktadır. *Bireysel*

Gelişim: Yetişkinlerde öğrenme alanındaki birçok akademisyen ve uygulayıcı yetişkinlerin öğrenmesinde genellikle bireysel gelişime odaklanmaktadır. *Kurumsal Gelişim:* Bireysel gelişimle birlikte andragojinin temel hedeflerinden biri kurumsal performansı arttırmak ve insan kaynaklarını geliştirmektir. *Toplumsal Gelişim:* Brezilyalı eğitimci Friere'nin (1970) bilinçlendirme ve farkındalık geliştirme çalışmaları toplumsal gelişime örnek olarak gösterilebilir.

Andragoji Modelinin orta halkası bireysel ve durumsal farklılıklardır. Andragojinin yapılanmasında etkili olan bu değişkenler: öğrenenlerin bireysel farklılıkları, konu farklılıkları ve durumsal farklılıkları olarak gruplandırılır. *Konu Farklılıkları:* Andragojide tüm konular aynı şekilde öğretilemez bu nedenle öğrenenlere daha önce bilmedikleri bir konuyu öğretmek için farklı öğretme öğrenme stratejileri gerektirir. *Durumsal Farklılıklar:* Belirli bir öğrenme durumunda ortaya çıkabilecek kendine özgü etkenlerin her biri duruma bağlı etkiler kategorisinde dikkate alınır. Duruma bağlı farklılıklar büyük ve küçük ölçekte değişebilir. Örneğin herhangi bir öğrenme ortamında yetişkin öğrenenler kendini yönlendirmeye daha az ya da daha fazla destek almaya ihtiyacı olabilir. *Bireysel Farklılıklar:* Yetişkin eğitimcisi öğreneni yakından tanıyabilmesi için kim olduğunu anlaması ve bireysel farklılıklarını bilmesi gerekir. Bireysel farklılıklar yetişkinlerin öğrenmesini ve öğrenme planlarını etkiler. Yetişkinlerde öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için biyoloji, psikoloji vd. disiplinlerden faydalanılması gerekmektedir. Andragoji yetişkin öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uyum sağlayacak şekilde yapılanması gerekmektedir. Tablo 1'de Jonassen ve Grabowski (1993) bireysel farklılıkları bilişsel farklılıklar, kişilik ve deneyimler olarak üç kategoride inceler.

Tablo 1. Öğrenenler Arasındaki Bireysel Farklılıklar

BİLİŞSEL
1. Genel Zihinsel Yetenekler
• Hiyerarşik yetenekler (akışkan, kristalleşmiş ve uzaysal)
2. Birincil Zihinsel Yetenekler
• Ürünler
• İşlemler
• İçerik
3. Bilişsel Denetimler
• Alana bağlılık/Alandan bağımsızlık
• Alan artikülasyonu
• Bilişsel tempo

-
- Odak dikkati
 - Kategori genişliği
 - Bilişsel karmaşıklık/basitlik
 - Güçlü/Zayıf otomatikleştirme
4. Bilişsel Tarzlar: Bilgi Toplama
- Görsel/Dokunsal
 - Görselleştirme/Sözelleştirme
 - Düzleme/Keskinleştirme
5. Bilişsel Tarzlar: Bilgi Düzenleme
- Serileştirme/Bütünleştirme
 - Kavramsal Tarz
6. Öğrenme Tarzları
- Hill'in bilişsel tarzı haritalama
 - Kolb'un öğrenme tarzları
 - Dunn ve Dunn öğrenme tarzları
 - Grasha-Reichmann öğrenme tarzları
 - Gregorc öğrenme tarzları
-

KİŞİLİK

7. Kişilik: Dikkat ve Katılım Tarzları

- Kaygı
- Gerçekçi olmayan beklentilere tolerans
- Belirsizlik toleransı
- Engellenme toleransı

8. Kişilik: Beklenti ve Teşvik Tarzları

- Denetim odağı
 - İçe dönüklük/Dışa dönüklük
 - Performans motivasyonu
 - Risk alma ve İhtiyatlılık
-

ÖNCEKİ BİLGİLER

9. Önceki Bilgiler

- Önceki bilgiler ve Başarılar
 - Yapısal bilgi
-

Modelin iç halkasında yetişkinlerin temel öğrenme ilkeleri yer almaktadır. Bunlar: Öğrenme gereksinimi (ne, niçin, nasıl), öğrenenlerin benliği (özerk, öz yönelimli), öğrenenlerin önceki deneyimleri (kaynak, zihinsel modeller), öğrenmeye hazır olma (yaşamla ilgili, gelişimsel görevle ilgili), öğrenmeye yönelme (konu merkezli, problem merkezli), öğrenme motivasyonu (içsel faktörler, bireysel kazanç). Bu ilkeler yetişkin öğrenenin tanınmasını sağlamakla birlikte andragojiye hazır bulunuşluluğunu da belirlemektedir.

Andragojik model, uzun yıllardır yetişkin öğreniminin merkezi bir modeli olarak varlığını sürdürmektedir. Fakat andragojinin uygulanmasıyla ilgili pek çalışma yoktur. Knowles (1984) andragojinin uygulandığı dersleri inceledikten sonra birtakım görüşlere varmıştır. Andragojik modelin, bütün olarak veya kısmen benimsenebilecek veya uyarlanabilecek unsurlardan oluşan bir sistem olduğunu ve değişiklik yapılmadan uygulanabilecek bir ideoloji olmadığını vurgulamıştır. Knowles'a göre andragojinin en önemli özelliğini esnek olmasıdır.

Holton, Swanson ve Naquin (2001) yaptıkları çalışmada performans geliştirme uzmanları ve diğer yetişkin eğitimciler için andragojinin belirli yönlerine yeni bir bakış sunmuşlardır. Daha genel olarak, yapmış oldukları çalışmada amaçları andragoji ilkelerinin mevcut durumunu açıklığa kavuşturmak, andragojiyi pratikte kullanmadaki belli başlı konuları ele almak ve andragojiyi farklı uygulama koşullarına uyarlamak için daha net bir çerçeve sunmak olmuştur. Uygulamada Andragoji: Andragojiyi öğrenme durumuna uyacak şekilde şekillendirmede göz önünde bulundurulması gereken faktörleri daha açık bir şekilde açıklayan genişletilmiş bir model olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada andragojik öğrenen adı verilen bir analiz çerçevesi oluşturularak; yetişkin öğrenenin ihtiyaç değerlendirmesi ve müfredat geliştirme sırasında andragojik modelin pratikte kullanılması için analizler de sunulmuştur. Bu çalışma andragojinin yetişkin öğrenimine yönelik yaklaşımları netleştirmeye yönelik bir başlangıç girişimi olarak değerlendirilebilir.

Yetişkinlerin kendi kendini yönetmesi, deneyimlerinin öğrenme için bir kaynak olması, öğrenme gereksinimlerinin sosyal rol görevlerinden kaynaklanması ve öğrenmenin hemen uygulanması, onların ayırt edici özelliklerindedir. Yetişkin eğitiminde süreç unsurları, öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturma, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenmenin karşılıklı olarak planlanması, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlardan doğan öğrenme hedefleri, öğrenme deneyimlerini destekleyen modeli tasarlama, etkinlikleri yürütme ve gelişimi ve ilerlemeyi değerlendirmedir. Andragoji yetişkin öğrenmelerinin nasıl planlanması gerektiğiyle ilgili önemli ilkeler sunar ve yetişkin eğitimcisinin öğrenmeleri bu şekilde planlanması önemlidir. Andragojinin uygulanmasının önemi belirtilmesine rağmen yetişkin öğrenenlere yönelik kurslar tasarlandığında nasıl uygulanacağı ve andragojinin uygulandığının nasıl görünür olacağıyla ilgili pek araştırma yoktur. Oysa andragoji bir süreç modelidir bu sürecin görünür olması ve yetişkin eğitimcisinin katılımcılarla birlikte daha etkili

öğrenme süreçleri oluşturması önemlidir. Bu durumda yetişkin öğrenenlere yönelik bir kurs hazırlarken andragojinin başarılı bir şekilde uygulanması için kursun görünür olması bir haritasının olması önemini gerektirir.

Öğretim tasarımı, öğrenme deneyimlerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasına odaklanan bir uygulama alanıdır (Saba, 2011). Öğretim tasarımcıları, herhangi bir kurs için öğretimsel görevlerini geliştirirken bir haritayla başlarlar. Bu tasarım sürecinin en önemli parçasıdır (Khalil ve Elkhider, 2016). Fink (2013) ideal olarak tasarlanmış ve geliştirilmiş bir kurs, gerçekten önemli bir öğrenme deneyimiyle sonuçlanacağını belirtir. Wiggins ve McTighe (2005) tarafından, geliştirilen geriye dönük tasarım ilk önce öğrenenlerin amaçlarına ve sonuçlara odaklanarak ve daha sonra katılım aşamalarından geriye doğru hareket ederek öğretimi planlama yöntemi olarak tanımlanır. Tasarımın haritalanması, herhangi bir görsel haritalama aracıyla kolaylaştırılabilir (Drysdale, 2019).

Yetişkin öğrenenlere yönelik bir kursta eğitmenler, kurs süresince sadece kurs planına bağlı kalarak kurs programlarını yönetemezler. Kurs planı daha çok kursun içeriğiyle, öğretim yöntemleriyle ve kullanılacak araç ve gereçlerle ilgilidir. Kurs haritası ise bir kursun oluşturulması, yönetilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Kurs haritası, eğitmenin kurs başlamadan önce yapmayı planladıklarıyla başlayıp, kurs süresince kursun yapılması için başvurmaları gereken bir yol haritasıdır. Andragoji bir süreç modelidir ve yetişkin öğrenenlere yönelik kurs tasarlanırken kursun her sürecinde bulunmaktadır. Kursun tasarım süreçlerinin andragojinin uygulama süreçleriyle uyumlu olması yetişkin öğrenenler için daha anlamlı öğrenme deneyimleri oluşmasını sağlayacaktır. Kursun tasarımının görünür olması, yetişkin öğrenenlere yönelik olması yetişkin eğitimcisinin öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ve onları sürece katarak kursunu tasarlaması için bu çalışmada yetişkin öğrenenlere yönelik grafik kurs haritası tasarlanmasının faydaları ve nasıl tasarlanacağı sunulmuştur. Örnek olarak, Görsel 6'da bu makale doğrultusunda hazırlanan web tasarımı kursuyla ilgili "yetişkin öğrenenlere yönelik grafik kurs haritası" sunulmaktadır. Harita, andragojinin süreçlerini dikkate alarak kurs programının süreçlerini, her bir süreç içerisinde yapılması planlananlar için farklı şekiller, yazılar, resimler ve bağlantılar aracılığıyla programı görsel olarak anlatmaktadır.

Bu çalışmada yetişkin öğrenenlere yönelik kurslarda grafik kurs haritası oluşturmanın faydaları ve yetişkin öğrenenlere yönelik kurslarda grafik kurs haritası nasıl oluşturulacağını sunması, yetişkin eğitimcilerinin yetişkin öğrenenlere yönelik kurs tasarlarırken andragojiyi

daha bilinçli uygulayarak katılımcılarla birlikte daha anlamlı kurs deneyimi oluşturmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımıyla yapılan bu çalışma “derleme” niteliği taşımaktadır. Derleme makalelerinin farklı türleri bulunmaktadır. Günümüzde en güncel derleme makaleleri ya da hızla gelişen alana yeni bilgi sağlayan makaleler tercih edilmektedir (Gastel ve Day, 2016). Bu çalışmada da çok az araştırma yapılan yetişkin eğitimi alanına önemli bilgiler ve güncel uygulamalar sunmak amaçlanmıştır. Derleme çalışmaları araştırma çalışmalarından farklıdır. Giriş, materyal, metod, sonuç ve tartışma düzenlemesi derleme makalelerinde kullanılmamaktadır. Fakat bazı derleme makaleleri bu formatta yazılabilir. Derleme makalesi okuru yönlendirmek için alt başlıklardan büyük ölçüde faydalanır (Gastel ve Day, 2016). Bu çalışmada Giriş bölümünde yetişkin eğitimi, andragoji ve uygulamada andragojiyle ilgili alanyazıda önemli bilgiler sunulmuştur. Derleme çalışması, geniş bir kitle için geniş bir konuyu ele aldığından var olan çalışmaların fikir ve yaklaşımlarının özetlenmesine veya bunlardan bir sentez oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Herdman, 2006). Bu çalışmada yetişkin eğitimi ve andragojiyle ilgili yapılan literatür çalışmaları değerlendirildikten sonra yetişkin öğrenenlere yönelik kurslar tasarlandığında andragojinin uygulanmasının önemi görülmüş fakat nasıl uygulanacağıyla ilgili pek çalışma olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada bu eksiği gidermek amacıyla yetişkin öğrenenlere yönelik grafik kurs haritası tasarlanmasının önemi andragoji, yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenenlere göre değerlendirilmiş ve yetişkin öğrenenlere yönelik grafik kurs hazırlama tekniğiyle ilgili yazılıma göre değişmeyen temel bilgiler derlenerek anlamlı bir bütün halinde sunulmuştur.

Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Kurslarda Grafik Kurs Haritası Oluşturmanın Faydaları

Kursun Büyük Resmi Görülebilir: Grafik kurs programı tasarlama konusunda üç ülkede çok sayıda fakültede araştırma yürütülmüş ve katılımcıların tepkileri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada eğitmenler, genellikle önceki kurs organizasyonlarının akış eksikliğiyle ilgili sorunlara neden olduğunu, yeni tasarımın ise anlamlı bir boyut ve yeniden düzenleme sağladığını belirtmişlerdir (Biktimirov ve Nilson, 2003). Grafik kurs haritası tasarlamak, yetişkin öğrenenlere yönelik bir kursun oluşmasına katkı sağlar. Katılımlarını desteklemek için kurs programının yetişkin öğrenenlere göre nasıl hazırlanacağı, sunulacağı hakkında bilgi

sunar. Kurs süresince yapılması gereken tüm faaliyetlerin geniş bir çerçevesini gösterir. Eğitmenin kurs başlamadan önce kurs süresince ve kurs sonunda yapılacakları hazırlarken gruplandırma ve önem sırasına göre dizmek için zaman harcaması gerekmektedir. Eğitmen, bunlardan hangilerini kurs başlamadan hazırlamalıyım? Hangilerini öğrenenlerin görüşleriyle oluşturmalıyım? gibi sorular sorarak kurs haritasını oluşturabilir. Eğer eğitmen, kursa başlamadan önce yapılması gerekenleri yapmazsa kursunun başarısız olmasına ya da süresinin uzamasına neden olabilir. Ayrıca öğrenenlerin görüşlerini alması gereken durumları belirtmesi, dikkat çekici grafiksel işaretler kullanması, öğrenenlerin görüşlerini almayı unutmamasını sağlar. Kurs süresince yapılması gerekenleri gruplandırır, kurs süresince yapılacaklar belirlenir ve öncelik sırasına göre dizilir.

Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Bir Kursun Yapısını Sunar: Yetişkin öğrenenler yaşamdaki bir problemi çözmek veya bir görevi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyduklarında öğrenmeye hazır olurlar. Grafik kurs tasarımı yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına çözüm olacak bir kurs yapısını daha görünür hale getirir. Kurs süresince yapılması istenilen amaçları sunar. Kurs katılanlarla birlikte istenilen hedeflere ulaşmak için nasıl ilerlenmesi gerektiğini gösterir. Eğitmenin kurs programıyla ilgili kendi amaçları hakkında bilgi verir. Örneğin; “Öğrenenlerin %90’ının katılımını sağlamak.” Eğitmen, hedefine ulaşmak için öğrenenleri kurs programına bağlamak ve devamını sağlamak için yapmayı belirlediği motivasyonel çalışmaları, farklı uygulamaları, değişimleri ve tutumları için farklı şekiller ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren bağlantılar aracılığıyla tasarımını görsel olarak oluşturur. Kurs tasarımını metin, şekil ve renklerle daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirir.

Kurs Süresince Karşılaşılacak Problemlerin Sayısını Azaltmak için Bilgi Sunar: Yetişkin öğrenenlerin zamanı kıymetlidir. Kurs süresinin uzamaması için bazı problemlerin önceden belirlenip çözülmesi gerekmektedir. Kurs süresince karşılaşılabilecek problemleri önceden tespit edip çözmek, daha güvenilir bir kurs deneyiminin oluşmasını sağlar. Eğitmen, kurs süresince karşılaşılabilecek problemleri belirleyip çözüm önerilerini not alıp görselleştirdiği bir kurs tasarımı hazırlarsa, kurs süresince daha az zaman kaybı yaşayacaktır. Örneğin, çevrimiçi öğrenmede karşılaşılabileceği problemleri belirleyip çözüm önerilerini önceden hazırlaması, kurs süresinin uzamamasını ve daha başarılı devam etmesini sağlayacaktır.

Kursa Katılımını Sağlar: Yetişkin öğrenenler, bir öğrenme etkinliğine katılmaya kendileri karar verir (Knowles, Holton ve Swanson, 2015). Kendileri için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayan kurslara katılmak isterler. Bir kursa katılmadan önce o kurs hakkında

detaylı bilgi sahibi olmaları gerekir. Araştırmalar, her türden grafiğin güçlü öğretme ve öğrenme araçları olduğunu ve özellikle anlama ve akılda tutmayı kolaylaştırdığını belirtmektedir (Nilson, 2009). Grafikler çok fazla bilgiyi gruplandırır. Böylece anlamak zihni daha az yorar ve insanlar onlardan daha kolay çıkarımlar yapabilirler (Larkin ve Simon, 1987). Bir grafik kurs haritası, yetişkin öğrenenlerin kursa katılmadan önce yaşayacakları deneyimleri görmesini sağlayarak öğrenenlerin katılacakları kursu daha görünür hale getirecektir. Ayrıca yetişkin öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla kursun ilişkisini görmelerini sağlayacaktır. Grafik kurs haritası, kursu açık hale getirir ve kurs tanıtımında yetişkinlere kursun yapısını açıkça vurgular. Kursun amaçlarını kısa ve öz bir şekilde daha az kelimeyle sunar. Kurs tanıtımında bir resim, yetişkin öğrenenlere bin tane şey söyleyebilir ve katılımlarını olumlu etkileyebilir. Grafikler, özellikle konu hakkında önceden bilgisi olmayanlara yarar sağlar (Mayer ve Gallini, 1990). Bu nedenle kurs tanıtımında kursun haritasının grafik tasarımıyla sunulması, yetişkin öğrenenlerin büyük resmi görmesini sağlayarak kursa katılmada daha doğru karar vermelerini sağlayacaktır. Duygusal uyarılma, görsel ve sesleri yorumlamak için limbik sistemden beyne ilişkili sinaptik bağlantıları güçlendiren kimyasallar salgırlar (Leamson, 2000). Yetişkin öğrenenler, grafik kurs haritasını bilişsel olarak işlerken duygular hissettiklerinde, kurs programını daha iyi anlayacakları ve akıllarında uzun süre saklayabilecekleri anlamına gelir. Yani kurs tanıtımında grafik kurs haritasıyla yetişkin öğrenenlerin duygularının olumlu bir şekilde uyanması katılımlarını etkiler. Böylece kurs tanıtımının akılda kalmasını sağlayarak, kurs tanıtımında bulunan yetişkin öğrenenlerin çevrelerindeki diğer arkadaşlarına kursun tanıtımını yaparak, katılıma destek vermelerini sağlayacaktır.

Kurs Tanıtımına Katılan Yetişkin Öğrenenler Kursun Tanıtımını Yaparak Katılıma Destek Verebilir. Beyinle ilgili daha karmaşık çalışmalar yapılmadan önce: Paivio (1971) tarafından geliştirilen öğrenme ve hafıza üzerine ikili kodlama teorisi, insan zihninin bilgiyi işlemek için bağımsız ancak birbirine bağlı, sırasıyla sözel ve görsel-uzaysal sistemlere karşılık gelen semantik ve epizodik olmak üzere iki belleği olduğunu öne sürmüştür. Psikoloji ve sinirbilim alanındaki güncel araştırmalar, sözel ve görsel-uzaysal bilginin işlevsel olarak farklı iki bilişsel sistem tarafından işlendiği varsayımını desteklemesi, ikili kodlama teorisine daha fazla güvenirlilik sağlamıştır (Vekiri, 2002). Bu teoriyi destekleyen araştırmalara göre, insanlar sözel ve görsel bilgileri ayrı bilişsel sistemlerde işleyip sakladığından ve uzun süreli bellekte görsel bilgiler sözel bilgilerden ayrı olarak temsil edildiğinden, metinle birlikte grafiklerin de

bulunmasının öğrenmeye katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca grafikler, insanların bilgiyi minimum bilişsel işlemle yorumlamalarına ve birleştirmelerine izin verdiği için, belleğe aşırı yüklenmeden depolamasını sağlayarak akılda kalmasını kolaylaştırdığı görülmüştür (Moreno ve Mayer, 1999). Eğitmenin kendi kurs tanıtımını yaparken çevredeki tüm yetişkin öğrenenlere ulaşabilmesi ve kurs tanıtımını yapabilmesi mümkün değildir. Grafik kurs haritası, aynı zamanda planlanan kurs tasarımının epizodik olarak saklanması sağlar. Tasarım bilginin akılda kalmasını sağlayarak, yetişkin öğrenenlerin kursla ilgili bilgileri akıllarında tutmalarına yardımcı olur. Böylece kurs tanıtımında bulunan yetişkin öğrenenlerin çevrelerindeki arkadaşlarına kursun tanıtımını başarılı bir şekilde yaparak, katılıma destek vermelerini sağlayabilir.

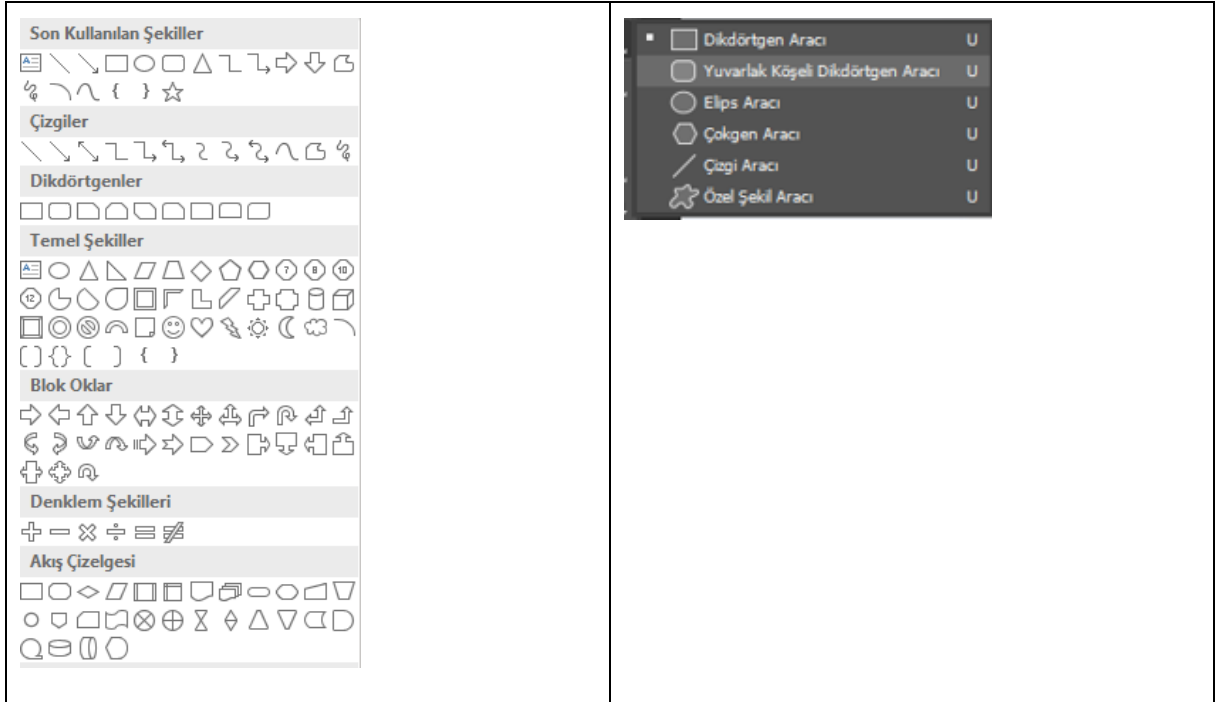
Kurs Programının Değerlendirilmesini Kolaylaştırır: Fink (2003) yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayan başarılı ve güncel bir kurs programı hazırlamak eğitmen için zordur. Andragoji ilkelerinin uygulandığı bir kursta eğitmenin kurs programını süreç içerisinde değerlendirmesi önemlidir. Kurstaki olumsuzlukların hemen belirlenip çözüm üretilmesi yetişkin öğrenenlerin katılıma devam etmesini sağlar. Grafik kurs haritası, eğitmenin neleri değerlendireceğini belirlemesine ve değerlendireceği unsurlarla ilgili veri toplamasına yardımcı olur. Böylece eğitmen kurs süresince, kursun performansını ölçebilir ve kurs bitmeden gerekli değişiklikleri yapabilir. Kursta olumsuz giden durumların belirlenmesi, gerekli düzeltmelerin yapılması, kursun başarılı bir şekilde sürmesini sağlar ve bir sonraki kurslar için önemli bilgiler sunar.

Yaratıcılığı Geliştirir: Eğitmenler, grafik kurs haritası tasarlarken yeni etkileyici grafikler ve şekiller oluşturabilir. Farklı görseller oluşturma, yeni olasılıkları göz önünde canlandırma ve tasarlama eğitmenin grafik kurs haritası tasarlama yaratıcılığının gelişmesini destekleyecektir. Eğitmen, grafik kurs haritasını yaratıcı bir şekilde düşündüğünde sadece tasarımın görselliğini değiştirmez, ayrıca kursu ve yetişkin öğrenenler için yeni değerler oluşturabilir. Etkili ve olumlu değişim yaratma inancı ve eyleme geçme cesareti, eğitmenin farklı grafiksel kurs haritası oluşturmalarını sağlayacaktır. Yaratıcılık, farklı beceriler edinmenin çok ötesinde, zaten sahip olunan becerilerle ve deneyimlerle neler yapılabileceğine inanmaya ve düşünmeye bağlıdır. Eğitmen kurs tasarımında becerilerini, deneyimlerini ve stratejilerini belli teknik ve yöntemleri kullanarak geliştirilebilir, üzerine yenilerini ekleyebilir. Böylece daha farklı yaratıcı grafik kurs haritaları oluşturma eğitimde farklı bir güçlenme duygusu geliştirir.

Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Kurslarda Grafik Kurs Haritası Nasıl Oluşturulur?

Günümüzde, dijital içerik geliştirme-oluşturma araçlarının (yazılım programlarının) birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunların nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgiler, programın türüne göre değişmektedir. Fakat bu araçlardan bağımsız grafik tasarımların oluşturulmasında temel teknik ve kavramlar değişmemektedir (Sehn, 2017). Başarılı bir tasarım oluşturmak için bunları bilmek önemlidir. Bir grafik kurs haritasının asıl amacı, kurs programının nasıl hazırlanıp sunulacağını netleştirmektir. Grafik kurs haritasına başlamanın en iyi yolu, kurs sürecini belirlemektir. Kurs sürecini eğitmenin kendi tercihine göre ayırması (kurs başlamadan önce, kurs süresince ve kurs sonu yapılacaklar) ve bir akış şeması veya diyagram olarak düzenlemesi gerekmektedir. Görsel 1’de örnek olarak Microsoft Word 2019 ve Adobe 2020 programının şekiller aracı görüntüsü verilmiştir.

Görsel 1. Şekiller Aracı Görüntüsü

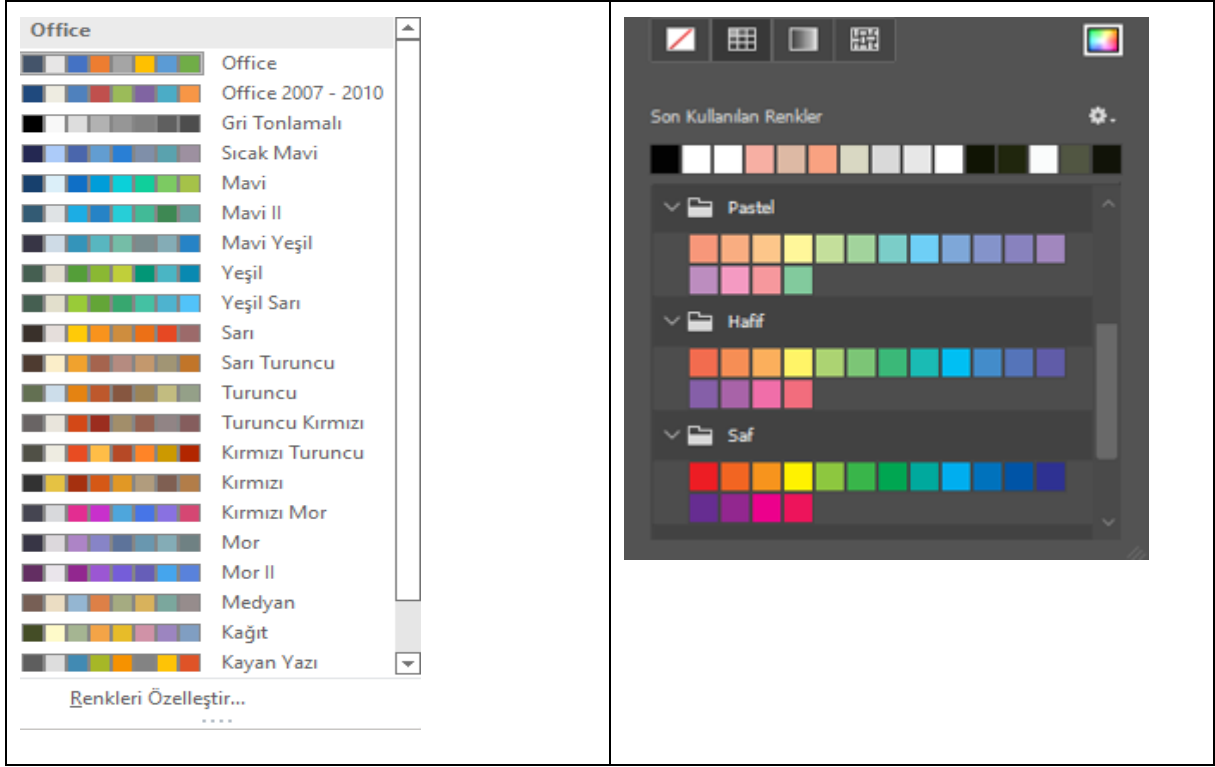


Şekiller ve grafikler, eğitmenin ve yetişkin öğrenenlerin kursun haritasına odaklanması için basit ve sade olmalıdır. Kursun nasıl ilerleyeceğini göstermelidir. Görsel temsiller, kursun haritasını göstermede yardımcı olur. Aynı zamanda, bir grafik kurs haritası göz alıcı ve dikkat çekici olmalıdır. Bu, eğitmenin kişisel tasarımıdır ve tasarım özellikleri, birçok boyutta değişiklik gösterebilir: Resimler, oluşturulan grafikler yazı boyutu, sitali ve özellikleri (kalın,

altı çizili, italik) bağlantı çizgisi (ok, ışın) yönü, uzunluk, kalınlık, renk ve desen (düz, noktalı), şekiller (kare, dikdörtgen, üçgen, daire, oval, altıgen, paralelkenar, yıldız, silindir), hizalama (sağ, sol, ortala), renk, boyut. Kurs tanıtımında yetişkin öğrenenlerin eğitmen ve kurs hakkında ön bilgiye sahip olması katılımı etkileyecektir. Eğitmenin özenle hazırlaması ve gerekiyorsa hazırlamada destek alması gerekebilir. Grafik kurs haritası, görsel çekiciliğin yanı sıra önemli anlamlara sahip olmalıdır. Örneğin, kursun genel yönünü veya yapılacakların önem sırasını göstermek için gruplamalar yapılmalıdır. Önemli başlıkları göstermek için farklı yazı tipleri kullanılarak, öneme göre büyüklüğü, kalınlığı ve büyük-küçük harf ayarlamaları yapılmalıdır. Algoritma bir yapı oluşturmak için farklı şekiller dahil edilmelidir. Kalın, düz çizgiler, oluşturulan nesnelere arasındaki güçlü bağlantıları ve ince veya noktalı çizgiler zayıf ya da değişen durumları gösterebilir. Dikkat, şart, farklı durumları gösteren konular altıgenler içine yerleştirilebilir. Bir akış şeması veya diyagram, kurs haritasını göstermenin yanı sıra, eğitmenin kursla ilgili hedefleri veya sonuçları arasındaki ilişkileri de gösterebilir. Yetişkin öğrenenlerin kursla ilgili hedeflerinin kurs haritasına eklenmesi ve öğrenme süresince görüşlerine değer verilmesi, kurs programını sahiplenmelerini sağlayacaktır.

Grafik kurs haritasında renklerin önemini göz ardı etmek imkansızdır. Kurs programının alanına ve konusuna göre doğru renk kombinasyonlarını kullanmak önemlidir. Kullanılan renklerde dikkat edilmesi gereken, iyi uyum sağlayan tonları belirlemektir. Bu konuda renk paletleri, birbirini dengeleyen renk kombinasyonlarını belirlemede yardımcı olmaktadır. Görsel 2’de örnek olarak Microsoft Word 2019 ve Adobe 2020 programının renk aracı görüntüsü verilmiştir.

Görsel 2. Renk Aracı Görüntüsü



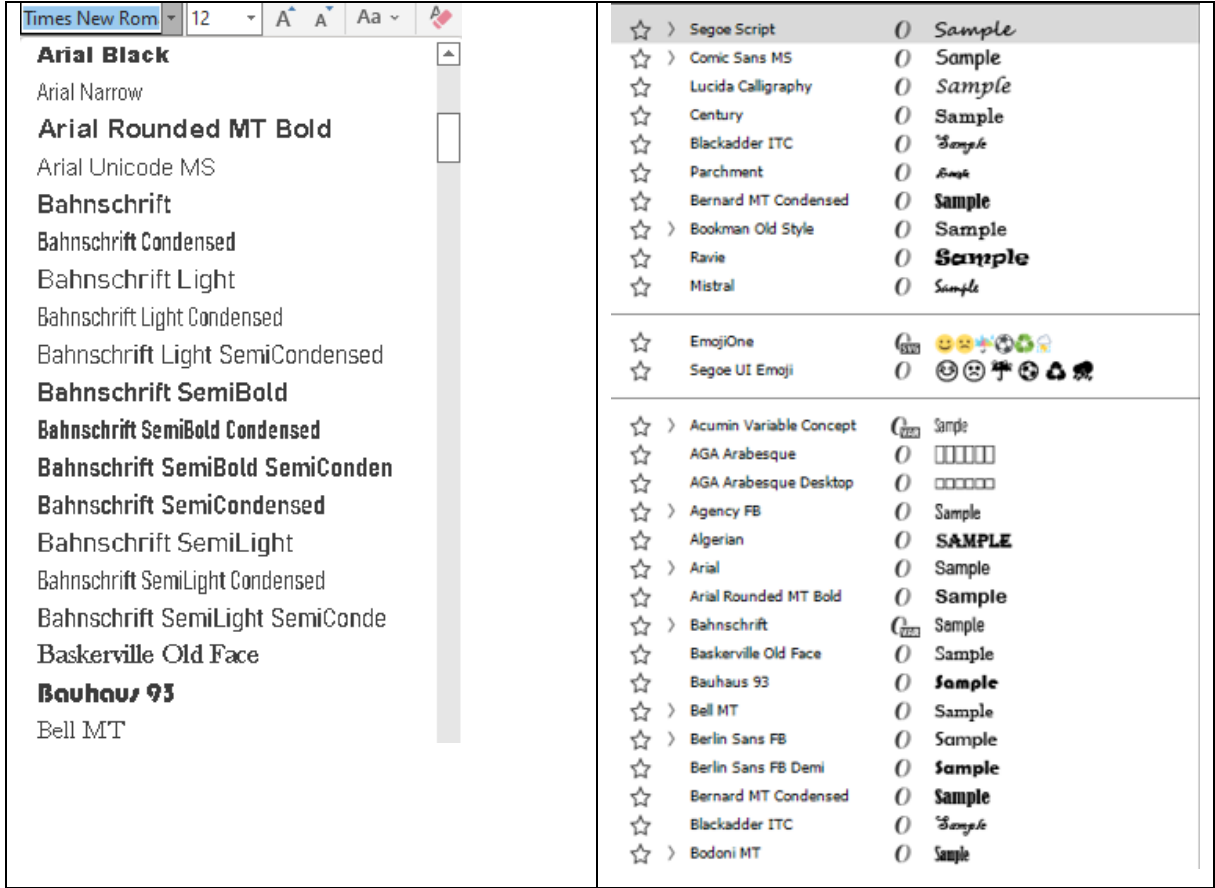
Grafik kurs haritasında metaforik nesnelere veya nesnelere kümesi kullanılabilir. Yetişkin öğrenenlerin zihnindeki metaforlara etki etmek için grafik kurs haritasında şu metaforlar kullanılabilir:

1. Cazip bir metafor belirlenebilir. Örneğin, “öğrenme bir yaşamdır.” Bu metaforun anlamına göre öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir.
2. Metaforları kullanarak, yetişkin öğrenenlerin görüşlerindeki eksikliklere dikkat çekilebilir. “Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin en iyi yönlerinin birleşimidir. Bu yüzden kurs harmanlanmış öğrenmeyle sunulacak.
3. Eğitmen, kendi metaforlu anlatımlarını esas alarak başarılı olduğu diğer kurslarından örnek verir. Bir önceki yetişkinlere yönelik kurs programının andragojik formatta hazırlanması, yetişkin öğrenenlerin kursu bırakma oranını etkiledi.

Yazı tipi belirli bir harfin tasarımını ifade eder. Grafik tasarım alanında, yazı tipleri belirli bir çalışma alanını oluşturdukları için çok önemli araçlardır. Aynı ada ve düzene sahip bir yazı tipinin çeşitli kompozisyon varyasyonları olabilir (kalın, italik vb.). Bir kişinin zihnindeki metaforları değiştirmek kolay değildir. Çünkü, insanlar kendi görüşlerine sıkıca bağlıdır. Eğitmen var olan metaforlardaki hataları farklı yazı tipi kullanarak, grafik kurs haritasında

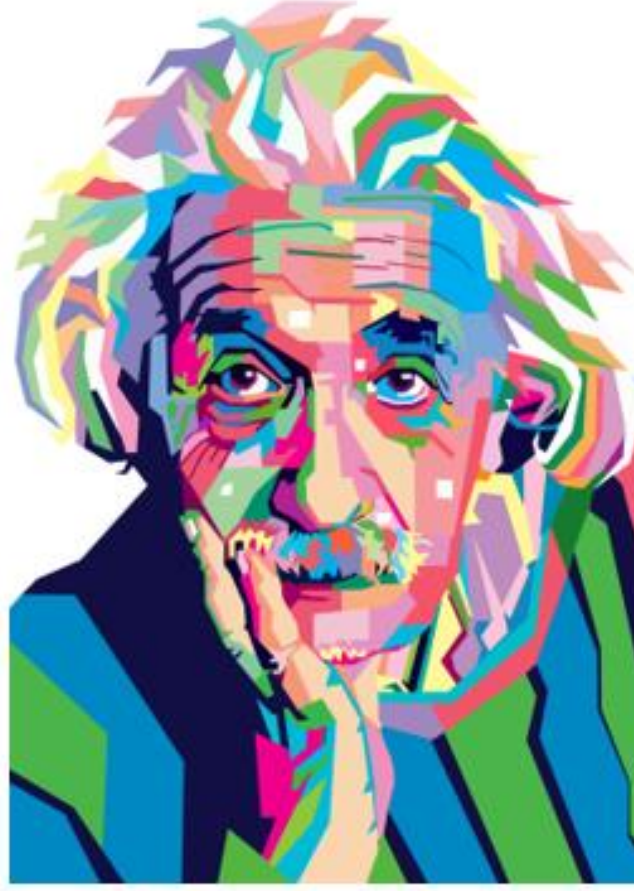
dikkat çekici hale getirebilir. Yeni ifadelerdeki doğrular güçlü ve farklı yazı tipleri kullanılarak sunulursa, yetişkin öğrenenleri farklı bir bakış açısıyla kursu düşünmeye ikna edebilir. Görsel 3’de örnek olarak Microsoft Word 2019 ve Adobe 2020 programının yazı tipi aracı görüntüsü verilmiştir.

Görsel 3. Yazı Tipi Aracı



Metaforik nesne(ler) kursun konusu ile ilgili olabilir veya olmayabilir, ancak metafor özellikle ilgili olduğu zaman akılda kalıcıdır. Metafor kurs ile ilgisiz olsa bile, yetişkin öğrenenlerin dikkatini çeken bir sembol, bir tür bilişsel stenografi sağlar. Web tasarımı kursu için bir örümcek ağı tasarımı, grafik tasarım kursu için grafik tasarımları, kurslara uyarlanabilen sembollerdir. Metaforik ifadeler ve nesnelere, yetişkin öğrenenlerin zihinlerinde oluşan kurs programını şekillendirdikçe, kursa katılmayı düşünmelerini sağlayabilir. Görsel 4’de Adobe Photoshop 2020’de hazırlanan hayat boyu öğrenmeyle özdeşleşmiş “Albert Einstein” grafiği verilmiştir.

Görsel 4. Albert Einstein Grafiği



Öğrenmeyi Bıraktığın Zaman Ölmeye Başlıyorsun

Albert Einstein

Hizalama İlkesi, bir grafik kompozisyonun oluşturulması sırasında öğeleri konumlandırırken tasarımcının daha bilinçli olmasına rehberlik eder (Sehn, 2017). Hizalama kaliteli bir grafik kurs haritası oluştururken dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biridir. Grafik kurs haritası, nesnelere sayfanın herhangi bir yerine yerleştirilmesi doğru değildir. Mevcut nesnelere önem sırası ve bağlar dikkate alınmalıdır. Öğretmen, kurs haritasının akışını oluşturduğu nesnelere hizalama kavramını dikkate alarak düzenli bir şekilde sunmalıdır. Öğretmen, hizalama kavramına önem göstererek haritasında oluşturduğu nesnelere bir birlik, uyum duygusu yaratacak şekilde sunmalıdır. Grafik kurs haritasında oluşturulan nesnelere, fiziksel olarak birbirinden uzak olsa bile, hizalama bu nesnelere hem görsel hem de zihinsel

olarak birbirine bağlayacaktır. Görsel 5’de örnek olarak Microsoft Word 2019 ve Adobe 2020 programının hizalama aracının görüntüsü verilmiştir.

Görsel 5. Hizalama Aracı Görüntüsü



Grafik Kurs Haritası Örneği

Görsel 6’da web tasarımı kursu için bir grafik kurs haritası örneği sunulmaktadır. Kurs üç sürece ayrılmıştır. Kurs başlamadan önce yapılacaklar eğitmenin sorumluluğundadır. Her bir aşama dikdörtgen içerisine yazılmıştır. Her bir aşamada yapılacaklarla ilgili görseller oluşturulmuş ve eklenmiştir. Eğitmenin kendisine sorduğu soruların cevaplarına göre algoritma yapıları oluşturulmuştur. Aşamaların içeriğine göre gereken yerlerde tablolar oluşturulmuştur. Grafik kurs haritasında görsellerin çiziminde kare dikdörtgen ve bağlantılarla ilgili (temel şekillerin çiziminde) Microsoft Word 2019 temel şekiller kullanılarak oluşturulmuştur. Kurs süresince yapılması gerekenler bölümünde “5. Öğrenme çıktılarını zamanında değerlendirmeye özen gösteriniz. Motivasyon ve Çoşkuyu canlı tutunuz.” Aşamasındaki motivasyonel çizimler için Adobe photoshop 2020 programı kullanılmıştır. Grafik kurs haritasında eğitmen çevrimiçi ortamda oluşturduğu çalışmaların resmini ekran resmi alma aracını kullanarak alabilir. Örneğin bu çalışmada kurs süresince yapılması gerekenler bölümünde “Yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştıran öz açık anlaşılır ders içeriklerinin oluşturulmasıyla” ilgili resimler ekran aracı ile alınıp haritaya eklenmiştir.

Görsel 6. Yetişkin Öğrenenlere Yönelik Web Tasarımı Kursu için Grafik Kurs Haritası



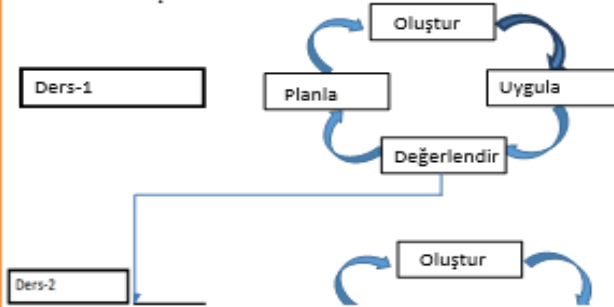
a) Kurs Başlamadan Önce

2. Kurs Süresince Yapılması Gerekenler

1. Derslerin çevrimiçi ve yüz yüze oluşturulması.

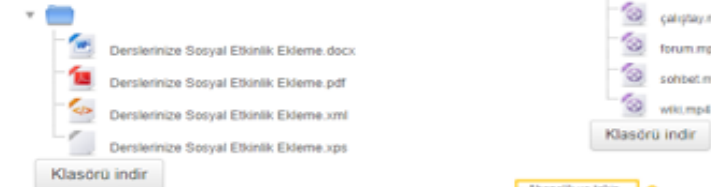


2. Derslerin oluşturulması.



3) Yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştıran öz, açık, anlaşılır ders içeriklerinin oluşturulması.

a) Farklı içerik sunum araçlarından faydalanılması.



b) Öz, açık, anlaşılır ders içeriklerinin oluşturulması Kurs süresince yetişkinlere yönelik öğrenme kuramlarının uygulanması.

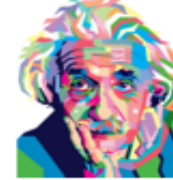


4. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini uygulama ve değerlendirmeleri için gerekli ortam ve araçların sağlanması. Etkili değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi.



Sınav

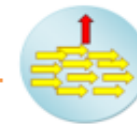
5. Öğrenme çıktılarının zamanında değerlendirilmesine önem gösterilmesi. Motivasyon ve coşkunun canlı tutulması.



6. Kurs süresince duygusal zekanın kullanılması.



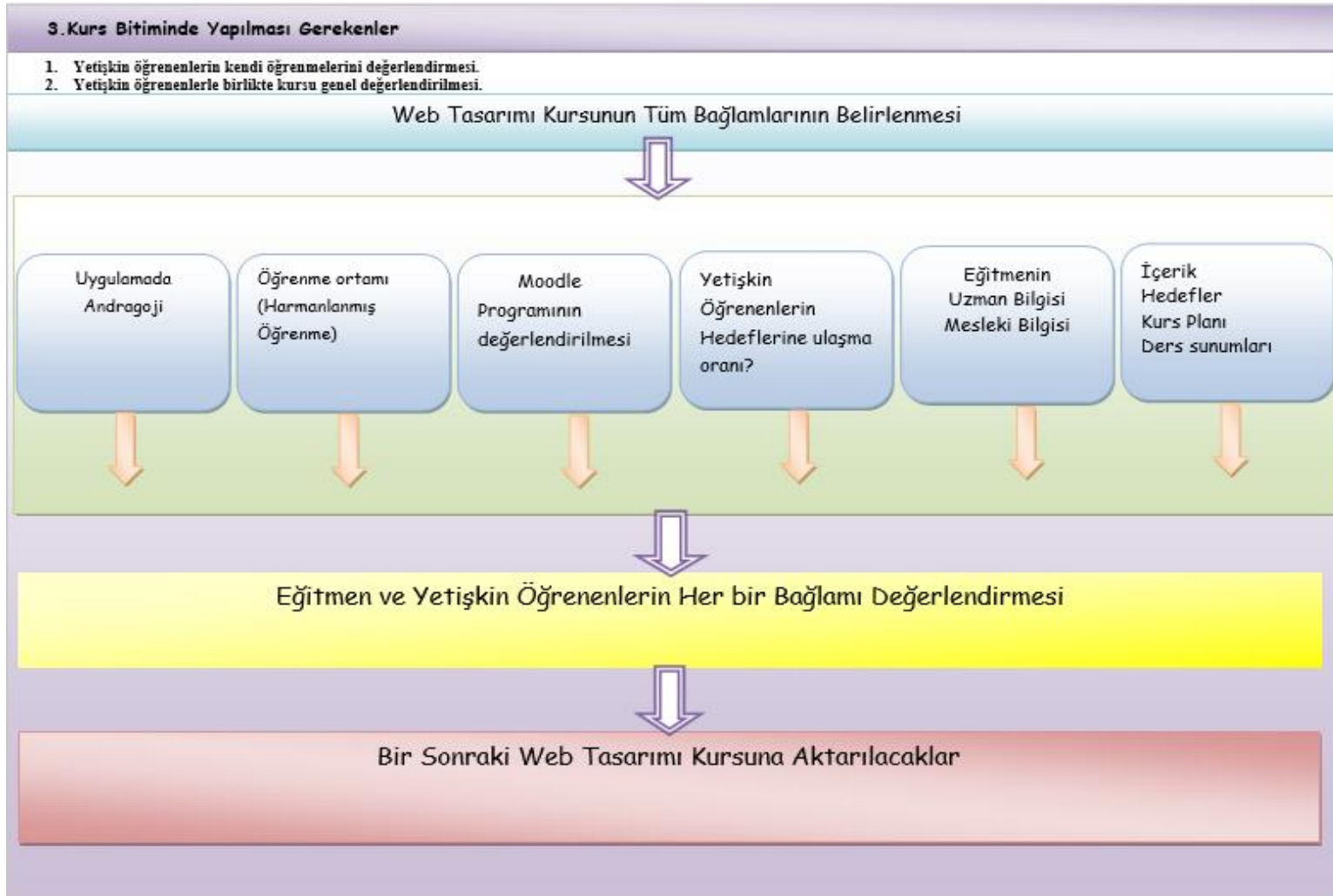
7. Her ders sonunda öğrenenlerin görüşlerinin alınması. Değişen, talep edilen hedef ve beklentilerin dikkate alınması.



8. Kurs süresince YARATICILIĞIN teşvik edilmesi.

9. Kurs süresince yüz yüze ve çevrimiçi rehberliğe önem gösterilmesi.

b) Kurs Süresince



c) Kurs Sonu

3. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Uzun yıllar yetişkinlerin eğitiminde çocukların eğitiminde kullanılan pedagojik kavramlar ve ilkeler kullanılmıştır. Eğitim ve farklı disiplinlerde yapılan araştırmalar sonucu yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrendiği ve öğretimlerinin farklı bir şekilde yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerde öğrenmenin temel ilkeleri andragoji kavramında toplanmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda geliştirilen Andragojik model çoğu eğitimcinin kullandığı içerik modelinin aksine bir işlem ve süreç modelidir. Yetişkinlere yönelik öğrenme programlarının tasarlanmasında öğrenenleri ve diğerlerinin bu sürece katılması için andragojik yaklaşım işlem öğeleri belirlenmiştir. Andragojik varsayımlar ve tasarım öğeleri belirlendikten sonra uygulamada andragoji geliştirilmiştir. Uygulama modelinde etkileşimde bulunan üç halka yetişkinlerin öğrenme durumlarını üç boyutlu ve çok yönlü bir süreç olarak ifade etmektedir. Yetişkin eğitim ve yetişkinlerde öğrenmeyle ilgili birçok araştırmada andragojinin yetişkinlerin öğrenmesinde önemli olduğu ve yetişkin eğitimlerinin planlanmasında kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Fakat andragojinin nasıl uygulanacağıyla ilgili pek araştırma bulunmadığı ve yetişkinlere yönelik öğrenme programlarının tasarlanmasında öğrenenlerin ve diğerlerinin bu sürece katılması ve andragojinin başarılı bir şekilde uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma yetişkin öğrenenlere yönelik kurs tasarlarken andragojik modelin uygulanması için grafik kurs haritası hazırlamanın faydalarını sunmaktadır. Yetişkin öğrenenlere yönelik kurslar için grafik kurs haritası oluşturmak, eğitmenlerin kurs zorluklarını aşmalarına ve andragojiyi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilir. İlk olarak, kursu hazırlamada eğitmenin kurs başlamadan önce kendi kurs hedeflerini ve neler yapması gerektiğini belirlemesi kursun başarılı bir şekilde oluşturulması ve zaman kaybı olmaması için önemlidir. Bu eğitmene kursu için genel bir resim çizmesini ve andragojinin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlar. İkincisi, yetişkin öğrenenler için başarılı kurs tanıtımı yapmasını sağlar. Yetişkin öğrenenlerin nasıl bir kursa katılacaklarını görmeleri ve kursu farklı yapan özellikleri bilmeleri, kendileri için daha doğru karar vermelerini sağlayacaktır. Kurs tanıtımında bulunan yetişkin öğrenenler, çevrelerine kurs tanıtımını başarılı bir şekilde yaparak katılıma destek sağlayacaktır. Üçüncüsü, kurs süresince yetişkin öğrenenlerin görüşlerinin alınması elde edilen verilerin değerlendirilmesi kursun başarılı bir şekilde andragojik olarak yapılmasını sağlayacaktır. Dördüncüsü, grafik kurs tasarımı kurs süreçlerini ve kavramlar arasındaki ilişkilerin büyük resmini daha iyi aktarır. Yetişkin öğrenenlerin hem kendi öğrenmelerini değerlendirmesi hem

de kursu değerlendirmesi bir sonraki kurs için önemli veriler sağlar. Kısacası, görsel tasarımlar oluşturulan materyalin verdiği mesajın daha etkili iletilmesini kolaylaştırır ve yapılanları daha görünür hale getirir. Ayrıca eğitmenlerin, kurslarında yaratıcılığı ifade edebilmeleri ve andragojiyi başarılı bir şekilde uygulamaları mesleki bir fark oluşturmalarını da sağlar. Yetişkin öğrenenlere yönelik bir grafik kurs haritası oluştururken kurs süreçlerini yeniden gözden geçirirler ve yapacaklarını düzene sokarlar.

Ayrıca bu çalışma grafik kurs haritası hazırlamak için gerekli olan ve yazılım programına göre değişmeyen temel bilgiler sunmaktadır. Grafik kurs haritası tasarlamak, aşırı teknik bilgi ve sanatsal bir beceri gerektirmez. Kullanımı kolay birçok farklı yardımcı yazılımlar mevcuttur. Bu çalışmada açıklanan birkaç strateji ve basit teknik bilgi, yetişkin eğitiminde andragojinin başarılı bir şekilde uygulanması için yetişkin öğrenenlere yönelik grafik kurs haritasını oluştururken izlenecek yolları ve bunları nasıl grselleştirileceğini önerir. Eğitmen, yetişkin öğrenenlerin kursa katılımı teşvik etmek ve andragojiyi başarılı bir şekilde uygulamak için farklı stratejiler geliştirebilir ve grafik tasarımının öneminin keşfederek farklı yazılım ve teknikleri kullanarak grafik kurs haritasında yaratıcılığını geliştirebilir.

Yetişkin öğrenenlere yönelik başarılı kurs süreçleri oluşturmak, andragojiyi etkili bir şekilde uygulamak ve kursu daha görünür hale getirmek için grafik kurs haritası hazırlamanın faydalarını ve nasıl hazırlanacağını açıklayan bu çalışmanın yetişkin eğitimcilerinin kurs programlarında andragojiyi uygulamalarına ve kurslarını görünür bir şekilde tasarlamalarına, yönetmelerine ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. KAYNAKÇA

- Biktimirov, E. N., & Nilson, L. B. (2003). Mapping your course: Designing a graphic syllabus for introductory finance. *Journal of Education for Business*, 78(6), 308-312.
- Billington, D. D. (2000). Seven characteristics of highly effective adult learning programs. Seattle: New Horizons. Retrieved June 3, 2009 from [http:// www.newhorizons.org](http://www.newhorizons.org)
- Çevik, Ö., & Aslandağ, B. (2020). Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1059-1081.
- Drysdale, J. (2019). The Collaborative Mapping Model: Relationship-Centered Instructional Design for Higher Education. *Online Learning*, 23(3), 56-71.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*, New York (Herder & Herder) 1970.
- Gastel, B., & Day, R. A. (2016). *How to write and publish a scientific paper 8 edition*.
- Gülden, A. K. I. N. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300.
- Henschke, J. A. (1989). Identifying appropriate adult educator practices: Beliefs, feelings and behaviors. In C. Jeffries, (Ed.), *Proceedings of the eighth annual Midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education* (pp. 89-95). St. Louis, MO: University of Missouri.
- Henschke, J. A. (2010). Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833-2000. In *Integrating adult learning and technologies for effective education: Strategic approaches* (pp. 1-30). IGI Global.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.

- Holton, E. F., Swanson, R. A., & Naquin, S. S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance improvement quarterly*, 14(1), 118-143.
- Houle, C. O. (1996). *The design of education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in physiology education*, 40(2), 147-156.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action* San Francisco. Calif: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1995). *Designs for adult learning* Alexandria: American Society for Training and Development.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*: Houston: Gulf.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development* (8 th edition). New York: Routledge.
- Krajinc, A. (1989). Andragogy. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (pp. 19-21). Oxford, UK: Pergamon.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive science*, 11(1), 65-100.
- Leamnsion, R. (2000). Learning as biological brain change. *Change: The magazine of higher learning*, 32(6), 34-40.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Malkoç, G. (1989). Andragoji. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-95.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?. *Journal of educational psychology*, 82(4), 715.

Moreno, R., & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of educational psychology*, 91(2), 358.

Nilson, L. B. (2009). *The graphic syllabus and the outcomes map: Communicating your course* (Vol. 137). John Wiley & Sons.

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Co., PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.

Saba, F. (2011). Distance education in the United States: Past, present, and future. *Educational Technology*, 51(6), 11–18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/022b/615817dbd609d08f2f3e60033ea92cd9016d.pdf>

Sehn, L. R. (2017). *Design gráfico-conceitos e práticas indispensáveis: Conceitos e práticas indispensáveis*. Simplissimo Livros Ltda.

Tezcan, F., & Deveci, T. (2018). Andragoji ve yaşamboyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Researcher*, 6(2), 123-137.

VanGent, B. (1996). Andragogy. In A. C. Tuijnman (Ed.), *The international encyclopedia of adult education and training* (pp. 114-117). Oxford, UK: Pergamon.

Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning?. *Educational psychology review*, 14(3), 261-312.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Extended Abstract

Entrance

In a current field such as web design, it is difficult to create and manage a course that meets the wishes and needs of the participants. The fact that adult learners have very different goals, experiences, learning styles and motivations makes the course even more difficult. Given these challenges, instructors may need a course map. This article proposes a graphical course map. It explains how to prepare a graphic course design and provides a sample graphic course map for the web design course.

Adults are self-directed, their experience is a resource for learning, their learning needs stem from social role tasks, and learning is immediately applied are their distinguishing features. The process elements in adult education are creating an environment conducive to learning, mutual planning of learning by teachers and students, identifying learning needs, learning objectives arising from needs, designing the model that supports learning experiences, conducting activities and evaluating development and progress. Andragogy offers important principles about how adult learning should be planned, and it is important for the adult educator to plan their learning in this way. Although the importance of applying andragogy is noted, there is not much research on how to apply and how andragogy will be visible when courses for adult learners are designed. Whereas andragogy is a process model, it is important for this process to be visible and for the adult educator to create more effective learning processes with the participants. In this case, when preparing a course for adult learners, the visibility of the course requires the importance of having a map for the successful application of andragogy.

Method

This study, which was conducted with a qualitative research approach, has the quality of a "compilation". There are different types of review articles. Today, the most up-to-date review articles or articles that provide new information to the rapidly developing field are preferred (Gastel & Day, 2016). In this study, it is aimed to present important information and current practices in the field of adult education, which has been little researched. In this study, after evaluating the literature studies on adult education and andragogy, the importance of applying andragogy was seen when the courses for adult learners were designed, but it was concluded that there were not many studies on how to apply it. In this study, the importance of designing a graphical course map for adult learners was evaluated according to andragogy, adult education and adult learners in order to eliminate this deficiency, and the basic information about the graphical course preparation technique for adult learners, which did not change according to the software, was compiled and presented as a meaningful whole.

Benefits of Graphic Course Map

1. The Big Picture of the Course Can Be Seen: Designing a graphical course map contributes to the creation of a course for adult learners. It provides information on how to prepare and present the course program for adult learners. It groups what needs to be done during the course.
2. Presents the Structure of a Course for Adult Learners: It presents the desired objectives during the course. It shows how to proceed to achieve desired goals.

3. Provides Information to Reduce the Number of Problems to be Encountered During the Course: Identifying and solving the problems that will be encountered during the course ensures a successful course experience.
4. Provides Course Participation: Graphs group a lot of information. The graphical course map allows adult learners to see the experiences they will have before joining the course.
5. Adult Learners Participating in the Course Promotion Can Support Participation by Promoting the Course. It enables adult learners who promote the course to successfully promote the course to their friends around them.
6. Facilitates the Evaluation of the Course Program: It ensures that the negative situations in the course are determined and necessary corrections are made. It provides important information for the next courses.
7. Improves Creativity: Instructors' creation of different graphic course maps improves their creativity.

How to Create a Graphic Course Map?

There are many types of digital content creation tools. Information on how to use them varies depending on the type of program. But the basic techniques and concepts in the creation of graphic designs are the same. The best way to begin with a graphical course map is to identify the course process. Figures and graphics should be simple and uncluttered so that the instructor and adult learners can focus on the course map. Correct color combinations should be used according to the field and subject of the course program. Metaphors can be more effective if presented using different fonts. Metaphorical objects can make adult learners consider attending the course as they shape the course program in their minds. In the graphical course map, alignment is one of the important issues. It is not correct to place objects anywhere on the page.

Graphic Course Map Example

Image.6 presents an example of a graphical course map for a web design course.

Conclusion

This study presents the benefits of preparing a graphical course map for the application of the andragogic model when designing a course for adult learners. For adult learner courses, a graphic course map can help ensure a successful course. It allows the instructor to draw a general picture for his course and ensures successful application of andragogy. Supports successful course promotion for adult learners. Getting feedback from adult learners during the course helps structure the course successfully. The graphical course map better conveys course processes and relationships between concepts. It also enables instructors to make a professional difference when they can express their creativity in their classes.