

AUJEF

Anadolu University Journal of Education Faculty



2023

Volume 7, Issue 1

ISSN: 2602-2249



Maddenin Yapısı ve Özellikleri Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing an Achievement Test on the Structure and Properties of the Substance: A Validity and Reliability Study

Merve Nur KÖROĞLU¹, Melek KARACA², Oktay BEKTAŞ³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 20.09.2021

Kabul Tarihi: 21.11.2022

Atf İçin: Köroğlu, M. N., Karaca, M. ve Bektaş, O. (2023). Maddenin yapısı ve özellikleri konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 1-32.

ÖZ: Bu çalışmanın temel amacı yedinci sınıf “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili kazanımlara uygun, alanyazına dayalı 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Bu sorular, ortaöğretim sınavlarındaki çıkmış sorularından ve geçerli, güvenilir başarı testi çalışmalarından yola çıkarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulardan elde edilen taslak başarı testi 2020-2021 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde yedinci sınıfa devam etmekte olan 268 öğrenciye uygulanmıştır. Mevcut çalışma, nicel araştırma yönteminin tarama desenine dayalı yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 25 ve “*factor 11.04.02*” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Klasik test teorisi rehber alınarak oluşturulan başarı testinin kapsam geçerliğinde Bloom’un bilişsel alan taksonomisi basamakları dikkate alınmış, sorular alanında uzman kişilerin kontrolüne sunulmuştur. Testin normal dağılım varsayımlarına bakılıp, yapı geçerliği için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda testten elde edilen puanların KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda geçerli ve güvenilir bir başarı testi elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Fen eğitimi, madde ve yapısı, başarı testi, test geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik

ABSTRACT: This study aims to develop a valid and reliable achievement test for the seventh-grade “*Structure and Properties of Substance*”. For this purpose, an achievement test consisting of 23 multiple-choice questions

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 4050530084@erciyes.edu.tr, mn.koroglu.mn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9517-2435

² Dr., Bağımsız Araştırmacı, melekcaraca38@gmail.com, ORCID: 0000 0002 6957 5932

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000 0002 2562 2864

⁴ Etik Kurulu onayı alınmıştır.

based on the literature and appropriate for the objectives related to the subject was prepared. We have prepared these questions based on questions from secondary education exams and valid and reliable achievement test studies. The draft achievement test was administered to 268 students attending the seventh grade in the Melikgazi district of Kayseri province in the 2020-2021 academic spring semester. The present study was conducted according to the survey, which is one of the quantitative research designs. The data were analyzed using the SPSS 25, and “*factor 11.04.02*” program. Bloom's taxonomy of cognitive steps was taken into account in the content validity of the achievement test, which was created by taking the classical test theory as a guide, and we have presented it to the control of experts in the field. Considering the normal distribution assumptions of the test, exploratory and confirmatory factor analyses were run for the construct validity. As a result of the analysis, the KR-20 reliability coefficient of the scores obtained from the test was calculated as 0.86. As a result, a valid and reliable achievement test was obtained on the subject of “*Structure and Properties of Substance*”.

Keywords: Science education, substance and its structure, achievement test development, validity, and reliability

1. GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin hedef felsefesine yönelik çalışmaların sağlam temellere dayanması, o eğitim sisteminin güvenilir değerlendirme ölçütleri geliştirmesi ve kullanmasıyla mümkündür (Gardner, 1989). Öğretimin kalitesi, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçlarıyla bağlantılıdır (Tünkler ve Güven, 2019). Bir eğitim sisteminin başarısı da ölçme ve değerlendirmenin kalitesiyle doğru orantılıdır (Balcı ve Tekkaya, 2000).

Türkiye öğretim programı; öğretim hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç ana unsuru hedef almaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda, öğrencilerin belirlenmiş programın uygulanmasının sonunda öğrenme seviyelerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalar ölçme ve değerlendirme olarak isimlendirilir. Ölçme ve değerlendirme, tahmin edilen sonuçlar ile gerçek sonuçların mukayese edilmesini sağlayan eğitimin bütünleyici bir modülüdür. Ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilmemesi, öğretme ve öğrenmenin yapılandırılmasını ve geliştirilmesini engeller. Ölçme ve değerlendirmenin temel amacı, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmaktır. Bu nedenle geçerli ve güvenilir ölçme yöntemlerinin kullanılması önem arz etmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Öğrenme çıktılarına bakılarak kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığını görmek için ölçme değerlendirme sürecinin özenli olarak yürütülmesi gerekmektedir (Karaca vd., 2016).

Tercih edilen ölçme araçları incelendiğinde, her birinin avantaj ve dezavantajları olduğu söylenebilir. Ölçme araçlarından; kısa yanıtlı sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları, doğru yanlış testleri, yazılı sınavlar öğrencilerin başarılarını ölçüp değerlendirmek adına kullanılanlardan birkaçıdır (Balcı ve Tekkaya, 2000). Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin belirli konu veya kazanımdaki öğrenme düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan psikometrik araçlardır. Öğrencilerin belirlenmiş bir konu ya da kavram ile ilgili bilgilerinin ortaya konması amacıyla en sık tercih edilen araç olduğu söylenebilir (Marzo ve Andrés, 2014). Çoktan seçmeli testler öğrencilerin bilgilerini ölçmesinin yanı sıra karar verme ve kıyaslama becerisi gibi farklı becerilerini de ölçebilmektedir. Her eğitim düzeyinde kullanılabilen ve çok sayıda soru bulundurması sayesinde de puanlama güvenirliliği yüksek ölçme araçlarıdır. Ayrıca çoktan seçmeli testlerdeki soruların doğru ve yanlış cevaplarının tek ve kesin olması puanlamanın daha nesnel olmasını sağlamaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Bu gibi avantajlarla beraber aktarılması beklenen konu veya kazanım hakkında bilgisi olmayan öğrencinin soruyu doğru cevaplama olasılığı gibi bir dezavantajı da vardır. Bu nedenle konu hakkında bilgi düzeyleri farklı olan öğrencileri ayırt etmek güçleşmektedir (Haladyna, 1992). Bu dezavantajlar göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirme uzmanları iyi hazırlanmış bir çoktan seçmeli sınavın öğrenci başarısını ölçmede kullanılmasının uygun olduğu görüşünü savunmaktadırlar (Balcı ve Tekkaya, 2000).

Klasik test teorisinde başarı ölçümü yapılırken öğrencinin her bir sorudan aldığı puanlar toplanır. Puanlama yapılırken hazırlanmış her bir soruya eşit puan dağılımı verilir (Traub, 1997). Mevcut çalışma Klasik test teorisine göre geliştirilmiştir.

Her branşta olduğu gibi fen eğitiminde de başarı testleri, öğrencilerin işlenen konuları ne seviyede öğrendiklerinin saptanması yönünden objektif dönüt sağlayan ölçme değerlendirme araçlarıdır. Bu nedenle fen eğitiminde de başarı testlerinin öğrenme hedefine yönelik hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Balcı ve Tekkaya, 2000).

Öğretmenler başarı testini hazırlarken tasarımı, soru hazırlama ve soruları son olarak kontrolden geçirmeye yeterli özeni gösterdiği taktirde öğrencilerin öğrenme seviyeleri hakkında doğru bilgiye ulaşacaklardır (Childs, 2020). Çoktan seçmeli testlerin yanı sıra yukarıda da ifade edildiği gibi çok farklı

ölçme araçları vardır. Örneğin açık uçlu testlerin öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek, farklı alternatif anlatım tarzlarını görebilmek gibi avantajları bulunmaktadır (Karataş vd., 2003). Bunun yanı sıra uygulanma ve puanlanmasının zaman alması, kapsam geçerliğinin sağlanmasının zor olması, objektif değerlendirme yapmanın zor olması gibi dezavantajları barındırmaktadır (Romagnano, 2001). Çoktan seçmeli testler ise diğer ölçme araçlarına göre daha fazla kişiye uygulama şansı, objektif değerlendirme sağlanması, kapsam geçerliğinin yüksek olması gibi avantajlara sahiptir (Doğruöz, 2022). Farklı disiplinlere ve hemen hemen her biliş seviyesine rahatlıkla uyarlanabilmesi yönünden ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli sorulara sıklıkla yer verilir (Marzo ve Andrés, 2014). Bu nedenlerle çoktan seçmeli testin avantajları göz önünde bulundurularak, mevcut çalışmada çoktan seçmeli bir başarı testi geliştirilmesi tercih edilmiştir.

Başarı testleri geliştirilirken testin hedefi, kapsamı, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları göz önünde bulundurulmalıdır (Balcı ve Tekkaya, 2000; Haladyna, 1997). Hazırlanan testin öğrenme amaçlarına uygunluğu doğru bir ölçme ve değerlendirme yapmak dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biridir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre zihinsel gelişim düzeyi en basitten en karmaşığa göre; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Bloom vd., 1956). Bu çalışmada kazanıma ilişkin soru yazılırken Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamakları dikkate alınmıştır. Geliştirilen test ile ortaokul yedinci sınıf düzeyindeki "*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*" konusunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçerek başarılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu alanda çalışacak olan araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

Fen bilimleri dersi öğrenmekte güçlük çekilen konuları barındırmaktadır (Noh ve Scharmann, 1997). "*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*" de öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı fen konularından biridir (Şimşek vd., 2016). Maddenin yapısını anlamak fen bilimlerindeki diğer konuların anlaşılması açısından önem taşımaktadır (Bouwma-Gearhart vd., 2009). Ortaokul müfredatından başlayıp lisede de devam eden "*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*" konusu öğrencilerin zorlandığı bir konu olarak görülmektedir. Buna rağmen ortaokul müfredatından başlayıp lisede devam eden bu konuda, öğrencilerin ortaokul yıllarında konuyu karmaşık bulması sebebiyle ilerleyen yıllarda halen zorlandıkları görülmüştür (Sözbilir, 2002). Alanyazın incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde "*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*" ile ilgili geliştirilmiş başarı testleri sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Nacaroğlu vd., 2019; Saraç, 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020).

Başarı testlerinde iki kategorili bir sınıflama söz konusu olduğundan tetrakorik korelasyon kullanılması önerilmektedir (Hambleton ve Swaminathan, 1985; Olsson, 1979; Uebersax, 2015). Bunu yapmak için de SPSS yerine "*factor analysis*" gibi programlar kullanılmalıdır. Fen bilimleri yazınında maddenin yapısını konu alan başarı testi çalışmalarında tetrakorik korelasyona dayalı analiz yapılmadığı gözlenmiştir (Eren vd., 2020; Nacaroğlu vd., 2019; Saraç, 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020). Mevcut çalışmada ise tetrakorik korelasyon matrisi kullanılarak başarı testi geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra belirlenen kazanımlar Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Bu konu ile ilgili başarı testi geliştirme çalışmalarının çoğunda da Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin tercih edildiği gözlenmiştir (Avcı, 2019; Coşkun ve Sarıkaya, 2020; Demir vd., 2018; Kaplan vd., 2022; Kızılkapan ve Bektaş, 2018; Nacaroğlu ve Bektaş, 2019; Saraç, 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020). Maddenin yapısını konu alan başarı testi geliştirme çalışmalarının çoğunda çalışmada kullanılan test kuramından bahsedilmemiştir (Eren vd., 2020; Saraç, 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020). Bu çalışmada ise klasik test teorisi kullanılmış, bu teorelin tercih nedeni de açıklanmıştır.

Geliştirilen başarı testiyle MEB 2018 kazanımlarına uygun daha güncel bir çalışma ortaya konacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada yedinci sınıf “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda başarı seviyelerinin belirlenmesinde geliştirilen başarı testi geçerli midir?

2. Yedinci sınıf öğrencilerinin “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda başarı seviyelerinin belirlenmesinde hazırlanan başarı testi güvenilir midir?

2. YÖNTEM

Mevcut çalışma, 324 nolu başvuru ile Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 29/06/2021 tarihinde verilen etik kurul onayı kapsamında yürütülmüştür.

2.1. Araştırma Deseni

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunu öğrenme düzeylerini belirlemek amacı doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Diğer desenlere kıyasla tarama deseni, bir konu veya duruma ilişkin hedef kitlenin ilgi, yetenek, görüş gibi kavramların ortaya çıkarılmasında etkili olan bir desendir (Creswell, 2009). Bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda geçerli, güvenilir bir teste tabi tutulmalarını sağlamak amacı göz önünde bulundurularak tarama deseni kullanılmıştır. Ayrıca, test geliştirme çalışmaları incelendiğinde çalışmaların geliştirdikleri testlerin sonuçlarını bir evrene genelleme kaygısı taşıdıkları ve bu sebepten dolayı nicel araştırma yönteminin bir deseni olan tarama desenini kullandıkları belirlenmiştir (Gönültaş vd., 2020; Vurgun ve Bektaş, 2019). Bu çalışmada da yazarlar alanyazında yer alan tarama deseni kullanan çalışmaları doğrulamak ve evrene genelleme yapmak amacıyla tarama desenini tercih etmişlerdir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın ulaşılabilir evreni, 2020-2021 eğitim ve öğretim döneminde Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Küme örnekleme çalışma grubundaki bireylerin bulunduğu konumdan rastgele bir seçim yapılarak uygulanan veri toplama aracından heterojen sonuç almayı sağlar (Özdamar, 2001). Mevcut çalışma küme örnekleme kullanılarak Kayseri ili Melikgazi ilçesi yedinci eğitim bölgesinden seçilmiş üç ortaokulda bulunan ve yedinci sınıfta öğrenim gören 268 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 116 erkek, 152 kız öğrenci yer almıştır. Genel bir yargıya göre örneklem büyüklüğü, soru sayısının en az beş katını karşılamalıdır (Büyüköztürk, 2002). Mevcut çalışma en az beş katı kuralını karşılamakta, yaklaşık on katı kuralına da uymaktadır. Dolayısıyla yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında geliştirilen başarı testi 31 sorudan oluşturulmuş olup ardından yapılan analizler sonucunda 23 soruya indirgenip başarı testinin son hali oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Mevcut araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim dönemi bahar yarısında “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunun yedinci sınıflarda öğretilmesinin ardından Akademik Başarı Testi (ABT) uygulanmıştır. Başarı testi 2020-2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze yapılmasının yanı sıra pandemi

sebebiyle eğitime getirilen kısıtlamalardan dolayı çevrimiçi olarak Google Form aracılığı ile de uygulanmıştır.

2.4. Ölçek Geliştirme Süreci ve Verilerin Analizi

Başarı testinin geliştirilme aşamasında geçerlik, güvenilirlik çalışmalarını yürütmek amacıyla *factor 11.04.02* ve SPSS 25 programları kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 programına girilmiş ve normal dağılım, geçerlik, güvenilirlik, alt ve üst gruplar için t testine bakılmıştır. AFA ve DFA ise *factor 11.04.02* programıyla gerçekleştirilmiştir. Başarı testinin hedeflenen örnekleme uygulanmasının ardından katılımcıların cevap kağıtları okunmuş, aynı zamanda çevrimiçi katılan kişilerin yanıtları Google Forms üzerinden Excel programına aktarılıp kontrol edilmiştir. Bu süreçte doğru yanıtlar için “1”, yanlış ve boş yanıtlar için ise “0” puan değerleri verilmiştir. Böylece her soruyu doğru yapan öğrencinin “23” puan alması beklenirken hiçbir soruya doğru yanıt vermeyen öğrencinin “0” puan alması beklenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmadan önce normallığe bakılmıştır. Faktör analizinin varsayımlarından biri de normal dağılımdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım varsayımını karşılamak için en çok kullanılan tekniklerden biri de basıklık-çarpıklık katsayılarının kontrolüdür (Pallant, 2007, s. 95-99). Bu bağlamda, betimsel istatistik değerleri, basıklık ve çarpıklık değerleri, histogram grafikleri incelenmiştir. Bulgularda ise basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 değer aralığında değerlendirilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin -1 ile +1 aralığında olması beklenir fakat -2 ile +2 değer aralığı da kabul edilebilir düzeydedir (George ve Mallery, 2010, s. 19). Mevcut testteki her bir soru Lorenzo-Seva ve Ferrando (2021) tarafından geliştirilen “*factor 11.04.02*” programı ile analiz edildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüş; dolayısıyla bu testin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Testin geçerliğini kontrol etmek için öncelikle madde katsayıları hesaplanmıştır. O nedenle yapı geçerliği doğrultusunda her bir soru için madde güçlük katsayıları, madde ayırt edicilik katsayıları hesaplanmış; açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) “*factor 11.04.02*” programı ile yapılmıştır (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021). AFA yaparken amaç; daima en doğru sayıda faktör ile en yüksek açıklayıcılık yüzdesine sahip boyutlara ulaşmak ve soruları faktörler altında bir araya getirmektir. AFA sonucunda elde edilen alt boyutların geçerliğini göstermek üzere DFA uygulanmaktadır. DFA sonucunda elde edilen uyum katsayıları baz alınarak, söz konusu faktörlerin geçerli bir yapıya sahip olup olmadıkları değerlendirilmektedir (Pallant, 2016). Üst ve alt gruplar belirlenerek t testi ile soruların ayırt edicilikleri kontrol edilmiştir. Ardından KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular

Belirli bir hedefe yönelik testin o amaca uygun olması ve zihinsel becerileri ölçme yeteneği geçerlik olarak adlandırılır (Pallant, 2007, s. 81-95). Nicel çalışmalarda geçerlik o çalışmanın doğruluğunu ve kalitesini gösterir (Heale ve Twycross, 2015). Bu çalışmada da kapsam ve yapı geçerliğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Başarı testindeki çoktan seçmeli soruların hazırlanması sürecinde konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış olup araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda 46 soru içeren soru havuzu

oluşturulmuştur. Sorular Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamakları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Taslak test, geçerliği ve güvenirligi kontrol edilmiş çalışmalardan (Ateş, 2018; Coştu vd., 2003; Güler, 2020; Karagöz ve Korkmaz 2015; Kızılcapan ve Bektaş, 2018; Minaslı, 2009; Özelma, 2019) ve MEB liselere geçiş sınavlarındaki çıkmış sorulardan (2010 SBS, 2011 SBS, 2013 PYBS, 2014 PYBS, 2015 PYBS) yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu soru havuzunda 46 soru için bilgi basamağında altı, kavrama basamağında 10, analiz basamağında 12, uygulama basamağında 11 ve değerlendirme basamağında yedi soru bulunmaktadır.

Kapsam geçerliği, belirlenen konuda uzman kişilerin görüşlerinden yararlanılmasıdır (Heale ve Twycross, 2015). Kazanımlar Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarına göre sınıflandırılıp MEB (2018) kazanımlarındaki karşılıkları belirtilmiştir. Ardından sorular bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir fen bilimleri uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin kontrolüne sunulmuştur. Türkçe öğretmeni soruları; anlatım bozukluklarının tespiti, yazım ve imla kuralları, dil ve anlatım yönüyle incelemiştir. Fen bilimleri öğretmenleri; soruların kazanımlarla ilişkisini, sınıf seviyesine göre soruların zorluğunu, aynı zamanda Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarına göre incelemiştir. Ölçme değerlendirme uzmanı, oluşturulan soru havuzundan itibaren soruların kazanım ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisi ilişkisini inceleyip düzenli aralıklarla dönütler vermiş ve genel bir değerlendirme yapmıştır. Örneğin, Karagöz ve Korkmaz'ın (2015) çalışmasındaki sorunun şekli, netleştirilip kullanılmıştır. Ateş'in (2018) çalışmasındaki 6. ve 21. sorularda okuma yönünden problemler olduğu görülmüş ve düzeltilmiştir. Sonuç olarak, 46 soru içeren soru havuzundan 15 tanesi uzman önerileri doğrultusunda testten çıkarılmıştır. Kalan sorular, ilgili MEB kazanımının işaret ettiği basamaklar göz önünde bulundurularak, her bir bilişsel basamakta soru bulunacak şekilde seçilip ölçme ve değerlendirme uzmanının kontrolüne sunularak başarı testi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmada kazanıma uygun olarak hazırlanan sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında hazırlanmıştır. Bloom'un bilişsel alan taksonomi basamakları basitten karmaşığa doğru ilerleyerek bilginin ve hedef becerilerin gelişmesini ele alır (Bloom vd., 1956). Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarından sentez basamağında soru eklenememiştir. Sentez basamağı, fikirlerin belirli kurallar çerçevesinde yeni bir ürün oluşturulması yeteneğini ifade eder (Birgin, 2016). Sentez basamağı yeni fikir, icat ve ürün oluşturulması olduğundan çoktan seçmeli testlerde yer alması, bu basamağın ve çoktan seçmeli testin doğasına uygun değildir.

Başarı testi soruları ve cevap anahtarı Ek.1 ile çalışmaya eklenmiştir. MEB (2018) kazanımları ise Tablo 1'de sunulmuştur. Taslak testin kazanımları, soruların bulunduğu taksonomik basamaklar ve sorulara karşılık gelen MEB kazanımları Tablo 2'de verilmiştir. Başarı testi sorularının kazanımları, bulunduğu taksonomi basamağı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1: MEB (2018) Kazanımları Tablosu

Kazanım Numarası	MEB (2018) Kazanımları
MB1	Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıklarını söyler.
MB2	Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular.
MB3	Bilimsel bilginin zamanla değişebileceğine vurgu yapılıır.

MB4	Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder.
MB5	Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir.
MB6	Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin (altın, gümüş, bakır, çinko, kurşun, cıva, platin, demir ve iyot) isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.
MB7	Yaygın bileşiklerin formüllerini, isimlerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.
MB8	Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir.
MB9	Homojen karışımların çözelti olarak da ifade edilebileceği vurgulanır.
MB10	Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar.
MB11	Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.
MB12	Temas yüzeyi, karıştırma ve sıcaklık faktörlerine değinilir.
MB13	Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişken kavram gruplarına vurgu yapılır.

Tablo 2: Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu

Soru Numarası	Kazanımlar						MEB Kazanımları
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	
1	Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili atom teorilerini bilir.	X					MEB2
2	Molekül kavramının ne olduğunu ve özelliklerini bilir.	X					MEB4
3	Bilimsel bilgilerin zamanla değişebileceği çıkarımını yapar.					X	MEB3
4	Çözünme hızına etki eden faktörleri yorumlar.					X	MEB11
5	Atomun yapısında bulunan tanecikleri kavrar.		X				MEB1
6	Element sembollünü bilir.	X					MEB5
7	Çözelti, çözünen, çözen kavramlarını bilir.	X					MEB9
8	Elementler, sembolleri ve günlük yaşamdaki kullanımlarını kavrar.		X				MEB10
9	Atom ve molekülü kavrar.		X				MEB4
10	Yaygın elementlerin sembollerini, günlük hayattaki kullanım yerlerini ifade eder.		X				MEB7
11	Maddenin tanecikli yapıda olduğuna örnekler verir.		X				MEB10
12	Saf maddeleri element ve bileşik olarak sınıflandırarak yorumlar.		X				MEB5
13	Atomların elektron alma verme eğilimlerini kavrar.		X				MEB6
14	Molekülleri modellerine göre sınıflandırır.			X			MEB5
15	Element, bileşik, karışımların özelliklerini model üzerinde ayırt eder.			X			MEB5
16	Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin (altın, gümüş, bakır, çinko, kurşun, cıva, platin, demir ve iyot) isimlerini, sembollerini problem durumlarına göre uyarlar.			X			MEB5
17	Maddelerin taneciklerinin hareketinde sıcaklığın etkisini çözümler.			X			MEB11

18	Günlük yaşamda karşılaştığı maddelerin formüllerini çözümler.	X					MEB7
19	Atomun boyutunu günlük hayattan örneklerle karşılaştırır.	X					MEB10
20	Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenlere örnekler verir.		X				MEB10
21	Elementlerin sembollerle gösterilmesinin sebeplerini yorumlar.			X			MEB7
22	Atomun yapısını, proton elektron nötron özelliklerini model üzerinde çözümler.	X					MEB1
23	Elementlerin günlük hayattaki kullanımını, formülünü, özelliklerini analiz eder.		X				MEB4
24	Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak model üzerinde gösterir.	X					MEB12
25	Sıvı ve gazların sıkıştırılabilme özellikleri olduğunu kanıtlar.			X			MEB12
26	Elementlerin özelliklerinin hangisine ait olduğunu ayırt eder.		X				MEB4
27	Bileşik, çözücü, çözen, çözünen kavramlarını analiz eder.		X				MEB8
28	Verilen karışımların çözücü olup olmadığına karar verir.		X				MEB10
29	Çözücü, çözünen, çözücü gibi maddeleri verilen örneklerle analiz eder.		X				MEB10
30	Çözünme hızına etki eden faktörleri analiz eder.		X				MEB12
31	Çözünme hızına etki eden faktörlerin hangilerinin etkili olduğuna karar verir.		X				MEB13
Toplam			4	7	8	8	

Yapı geçerliğine ilişkin analizlerden sonra 1., 9., 18., 19., 22., 26., 28. ve 30. sorular çıkartılmış ve teste 23 soru kalmıştır. Dolayısıyla geliştirilen başarı testinin Bloom'un bilişsel alan taksonomisi ve MEB kazanımları açısından kapsam geçerliğini koruduğu söylenebilir.

3.1.2 Yapı Geçerliğe İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Fen eğitiminde uzman olan öğretim elemanları mevcut başarı testinin maddelerinin kazanıma uygun soru olup olmaması yönüyle değerlendirmeler sunmuşlardır. Örneğin, ölçme değerlendirme uzmanı yedinci sınıf 2013 PYBS sorusunu Türkçe dersine yönelik kazanımı barındırdığı düşüncesiyle soru havuzundan çıkarmayı doğru bulmuştur. Fen bilimleri öğretmenleri ise soruların öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından ve doğru kazanımı ölçüp ölçmemesi yönüyle değerlendirmeler yapmışlardır. Türkçe öğretmeni Türkçe dil bilgisi kurallarını dikkate alarak soruları yazım ve imla kurallarına göre incelemiş, anlaşılabilirliğe katkı sağlamıştır. Örneğin, soruların daha anlaşılır bir şekilde oluşturulmasını sağlamıştır. Soru köklerindeki olumsuz ifadelerin koyu renkle vurgulanmasını önermiştir. Çoktan seçmeli testin cevap anahtarı oluşturulurken doğru cevaplar için her seçenek sayısının birbirine yakın olması sağlanmıştır. Örneğin sorulardan doğru cevabı "A" olan beş tane, cevabı "B" olan sekiz tane, cevabı "C" olan dokuz tane ve cevabı "D" olan dokuz soru belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanı taslak soruları incelemiş ve başarı testinin son halinin uygulanmaya hazır olduğunu belirtmiştir.

3.1.3. Madde Analizleri

Testin geçerliğini kontrol etmek için güçlük katsayıları ve ayırt edicilik katsayılarına bakılmıştır. Bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin başarı testi sonucunda elde ettikleri puanlar en yüksek puan alandan, en düşük puan alana doğru sıralama yapıldıktan sonra katılımcı sayısından %27'lik üst grup ile %27'lik alt grup belirlenmiştir (Beuchert ve Mendoza, 1979). Alt ve üst grupta 72 kişi vardır. Madde güçlük katsayısı, alt ve üst gruptan soruya doğru verilen yanıt sayısının alt ve üst gruptaki toplam kişi sayısına bölünmesi sonucu elde edilmiştir. Madde ayırt edicilik katsayısı ise üst gruptan soruya doğru cevap verenlerin sayısından alt gruptan soruya doğru cevap verenlerin sayısı arasındaki farkın alt grup sayısına bölümüyle elde edilerek bulunur.

Her soru için üst gruptan doğru cevap verenlerin sayısından alt gruptakilerde soruya doğru cevap verenlerin sayısı çıkarılıp, sonuç alt ya da üst gruplardaki kişi sayılarından birine bölünmüştür. Bu çözüm yöntemi her soru için Excel programı kullanılarak uygulanmıştır. Soruların güçlük katsayısı ve madde ayırt edicilik katsayısı Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Soruların Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Katsayısı

Soru	Güçlük Katsayısı (p)	Madde Ayırt Edicilik Katsayısı (r)	Soru	Güçlük Katsayısı (p)	Madde Ayırt Edicilik Katsayısı (r)	Soru	Güçlük Katsayısı (p)	Madde Ayırt Edicilik Katsayısı (r)	Soru	Güçlük Katsayısı (p)	Madde Ayırt Edicilik Katsayısı (r)
1	0,10	0,13	9	0,11	0,09	17	0,30	0,72	25	0,30	0,65
2	0,26	0,58	10	0,30	0,77	18	0,16	0,09	26	0,11	0,22
3	0,25	0,65	11	0,24	0,38	19	0,12	0,08	27	0,24	0,56
4	0,40	0,43	12	0,28	0,68	20	0,28	0,66	28	0,12	0,18
5	0,29	0,66	13	0,20	0,38	21	0,31	0,58	29	0,23	0,61
6	0,31	0,59	14	0,31	0,65	22	0,10	0,11	30	0,16	0,29
7	0,29	0,72	15	0,22	0,61	23	0,23	0,50	31	0,30	0,62
8	0,20	0,52	16	0,25	0,61	24	0,23	0,50			

Buradan yola çıkarak dördüncü soru hariç diğer tüm soruların zor olduğu, dördüncü sorunun ise orta güçlükte olduğu söylenebilir. Her bir sorunun güçlük katsayısı değerlerinin toplamının madde sayısına oranının 0,50 civarlarında olması beklenir. Bu değer o testin ortalama zorluk seviyesinde olduğunu gösterir (Pallant, 2013). Testin geneline bakıldığında bu işlem sonucunda 0,23 ile testin zor bir test olduğu söylenebilir. Yalnızca madde güçlük katsayısına bakılarak soru çıkarmak doğru değildir (Nacaroğlu vd., 2020). Bu nedenle testteki soruların ayırt edicilik katsayıları da hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik katsayısı, değerler kontrol edilip yorumlanırken; her soru bazında ulaşılan değer 0,40 ve üzeri ise maddenin ayırt edicilik değeri yüksek, 0,30 ve 0,39 arasında ise orta düzeyde ayırt edici soru olduğu söylenmektedir. Bunun yanı sıra 0,20 ve 0,29 arasında ise sorunun düzeltilmesi gerektiğini, 0,19 ve altında ise o sorunun ayırt ediciliğinin oldukça düşük olduğunu ve testten atılması gerektiğini göstermektedir (Pallant, 2007, s. 179-199).

Elde edilen verilere göre, 11. ve 13. soruların ayırt ediciliklerinin orta düzeyde, 1, 9, 18, 19, 22 ve 28. soruların ayırt ediciliklerinin düşük düzeyde ve bu sorular dışındaki diğer soruların ayırt ediciliklerinin yüksek düzeyde oldukları bulunmuştur. Testteki 26 ve 30. sorular ise düzeltilip teste eklenmiştir.

Mevcut başarı testi soru dağılımları belirtke tablosuna göre Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre oluşturulmuş olup orta güçlükte bir test hedeflenmiştir. Testin 0,50 güçlük katsayısı civarlarında bir

değere sahip olması beklenirken, örneklemdaki öğrencilerin genel başarı seviyelerinden ötürü bu değer daha düşük çıkmıştır. Bu durum testin zor denebilecek düzeyde bir değer elde etmesine sebep olmuştur.

3.1.4. Alt ve Üst Gruplar için t Testi

Soruların ayırt ediciliği ve geçerliği için kullanılacak bir diğer yöntem de t testidir (Saidi ve Siew, 2019). Belirlenen iki grup arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile t testi uygulanır (Kim, 2015; Pallant, 2007, s. 232). %27'lik dilimler ile alt ve üst gruplar belirlendikten sonra bu iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış ve Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4: Alt ve Üst Gruplar için Bağımsız Örneklem T Testi

Sorular	Gruplar	N	Ortalama	t	Standart Hata	Standart Hata Ortalaması	p
S1	üst grup	72	,26	2,13	,44	,05	0,010
	alt grup	72	,13		,33	,04	
S2	üst grup	72	,78	8,56	,42	,05	0,026
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S3	üst grup	72	,81	10,28	,40	,05	0,025
	alt grup	72	,15		,40	,04	
S4	üst grup	72	,97	6,91	,16	,02	0,040
	alt grup	72	,54		,50	,06	
S5	üst grup	72	,88	10,73	,33	,04	0,029
	alt grup	72	,21		,41	,05	
S6	üst grup	72	,89	9,11	,32	,04	0,031
	alt grup	72	,29		,46	,05	
S7	üst grup	72	,92	12,61	,28	,03	0,029
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S8	üst grup	72	,65	7,67	,48	,06	0,020
	alt grup	72	,13		,33	,04	
S9	üst grup	72	,26	1,42	,44	,05	0,011
	alt grup	72	,17		,38	,04	
S10	üst grup	72	,96	15,12	,20	,02	0,030
	alt grup	72	,18		,39	,05	
S11	üst grup	72	,65	5,05	,48	,06	0,024
	alt grup	72	,26		,44	,05	
S12	üst grup	72	,88	11,11	,33	,04	0,028
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S13	üst grup	72	,57	5,23	,50	,06	0,020
	alt grup	72	,18		,39	,05	
S14	üst grup	72	,92	10,57	,28	,03	0,031
	alt grup	72	,26		,44	,05	
S15	üst grup	72	,72	9,41	,45	,05	0,022
	alt grup	72	,11		,32	,04	
S16	üst grup	72	,78	9,22	,42	,05	0,025
	alt grup	72	,17		,37	,04	
S17	üst grup	72	,93	12,70	,26	,03	0,030
	alt grup	72	,21		,41	,05	
S18	üst grup	72	,36	1,26	,48	,06	0,016
	alt grup	72	,26		,44	,05	
S19	üst grup	72	,28	1,17	,45	,05	0,012
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S20	üst grup	72	,86	10,69	,35	,04	0,028
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S21	üst grup	72	,88	8,74	,33	,04	0,031
	alt grup	72	,29		,46	,05	
S22	üst grup	72	,25	1,69	,44	,05	0,010
	alt grup	72	,14		,35	,04	
S23	üst grup	72	,69	6,94	,46	,05	0,023

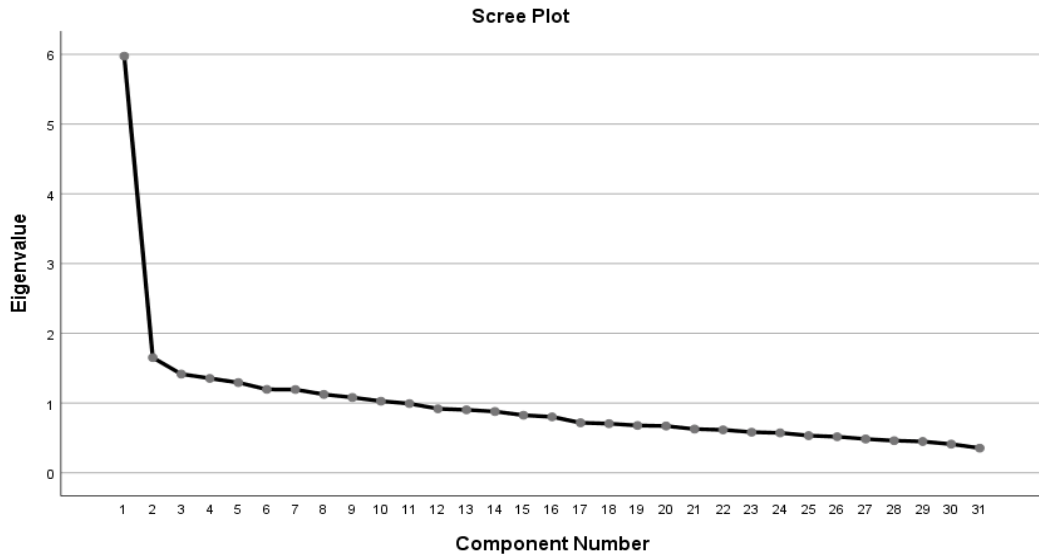
	alt grup	72	,19		,40	,05	
S24	üst grup	72	,68	6,97	,47	,05	0,023
	alt grup	72	,18		,39	,05	
S25	üst grup	72	,89	10,41	,32	,04	0,030
	alt grup	72	,24		,43	,05	
S26	üst grup	72	,33	3,30	,47	,06	0,011
	alt grup	72	,11		,32	,04	
S27	üst grup	72	,74	8,31	,44	,05	0,024
	alt grup	72	,17		,37	,04	
S28	üst grup	72	,32	2,62	,47	,05	0,012
	alt grup	72	,14		,35	,04	
S29	üst grup	72	,75	9,29	,44	,05	0,023
	alt grup	72	,14		,35	,04	
S30	üst grup	72	,46	3,95	,50	,06	0,016
	alt grup	72	,17		,37	,04	
S31	üst grup	72	,89	9,73	,32	,04	0,030
	alt grup	72	,26		,44	,05	

Bağımsız örneklem t testi dikkate alındığında testin bütün sorularının üst grup lehine olduğu görülmektedir. Bu da testin ayırt edicilik katsayısının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.5. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapı geçerliği, faktörlerin uyumu ve ayırt ediciliği hakkında yapılan çalışmaları kapsar (Harvey vd., 2004). Testte bulunan soruların yapı geçerliğine bakmak için AFA (Açıklayıcı faktör analizi) yürütülmüştür. AFA bir ölçek veya başarı testinde, altta yatan konuyu açığa çıkarıp daha iyi bir şekilde tanımlanmasını sağlayan istatistiksel bir uygulamadır (Marsh vd., 2009). AFA'nın amacı, değişkenleri boyutlandırmak veya faktör analizi sonucunda bir veya birden fazla faktör elde etmektir (Akyüz, 2018).

Mevcut testin AFA'sı "*factor 11.04.02*" programı kullanılarak yapılmıştır (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021). Normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin iki kategori şeklinde gruplandırılması durumunda faktör yapısı tetrakorik korelasyona dayalı olarak incelenir (Hambleton ve Swaminathan, 1985; Olsson, 1979; Uebersax, 2015). Tetrakorik korelasyon matrisine dayalı faktör analizi verileri ".dat" dosyasına dönüştürülerek "*factor 11.04.02*" programında yapılmıştır (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021). Faktör analizinin yapılması için Bartlett's test değerinin anlamlı olması ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,6'dan yüksek çıkması beklenmektedir (Pallant 2007, s. 179-199). Bu testin KMO değerinin 0,79 olduğu görülmüştür. Mevcut başarı testinin yeterli örneklem varsayımına ulaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca Bartlett's test değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 5) (Pallant, 2007, s.179-199; Tabachnick ve Fidell, 2013, s.657). Tüm bunlardan hareketle, yazarlar faktör analizinin yürütülebileceğine karar verip tetrakorik korelasyon yöntemini kullanmışlardır.



Şekil 1: Yamaç Birikinti Grafiği

Tablo 5: Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Toplam Açıklanan Varyans						
	Özdeğer			Yüklenen Faktörlerin Karelerin Dağılımı			Yüklenen Faktörlerin Döndürme Dağılımı
	Toplam	Yüzde Varyans	Birikinti Yüzdesi	Toplam	Yüzde Varyans	Birikinti Yüzdesi	Toplam
1	5,97	19,27	19,27	5,97	19,27	19,27	4,08
2	1,65	5,33	24,60	1,65	5,33	24,60	1,50
3	1,41	4,56	29,16	1,41	4,56	29,16	1,42
4	1,35	4,37	33,53	1,35	4,37	33,53	1,56
5	1,29	4,17	37,70	1,29	4,17	37,70	2,64
6	1,19	3,86	41,56	1,19	3,86	41,56	1,58
7	1,19	3,85	45,40	1,19	3,85	45,40	3,11
8	1,12	3,62	49,03	1,12	3,62	49,03	2,48
9	1,08	3,48	52,51	1,08	3,48	52,51	1,18
10	1,03	3,31	55,82	1,03	3,31	55,82	2,12

AFA'yı yürütmek için eğik döndürme işlemi yapılmıştır. Yazarlar faktör yapılarından ve faktörlere dahil olacak sorulardan emin olamadıkları için dik döndürme yerine eğik döndürme (direct oblimum) tekniği kullanmışlardır. Ayrıca, yazarlar faktörlerin birbirleri arasındaki korelasyonlarının 0,30'dan büyük çıkma ihtimallerini göz önünde bulundurarak bu döndürme tekniğini tercih etmişlerdir. Yapılan ilk analizde bazı faktörler arasındaki korelasyonların 0,30'dan büyük olması bu ihtimali doğrulamıştır (Pallant, 2007; Seçer, 2015). Yapılan ilk analiz sonucunda 10 faktörlü bir yapı elde edilmiş ve bu yapının varyansın %55,82'sini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan varyansa ve faktörlere ait özdeğerlere ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Faktörlerin içerisindeki maddeleri çıkarmak için binişikliklerine bakıldı. Maddelerin arasında binişiklik olmadığından yamaç birikinti grafiği esas alınmış ve yukarıdaki yamaç birikinti grafiğinde de görüldüğü gibi tek faktörlü bir yapı olacağına karar verilmiştir. Buradan hareketle tek faktörlü yapı üzerinden tetrakorik korelasyon faktör analizi yürütülmüştür.

Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğine göre eğim birinci faktörden hemen sonra düzleşmeye başlamaktadır. Bu değerden sonra faktörlerin varyansa olan katkısının yetersiz olacağı görülmektedir (Pallant, 2007, s.182-183). Yamaç birikinti grafiği bu testin tek faktörlü olduğunu göstermektedir (Tablo 7). Buradan hareketle, 31 sorudan oluşan tek faktörlü yapı için tetrakorik korelasyon faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz bulgularına göre 1, 9, 18, 19, 22, 26, 28 ve 30. soruların faktör yüklerinin 0,30'un altında olduğu belirlenmiş, bu sorular testten çıkartılmıştır. Kalan 23 soru için fen eğitiminde uzman iki kişi testin kapsam geçerliğini kontrol etmiş ve uygun bulmuştur. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda elde edilen tek faktörlü yapıya ait faktör yükleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Başarı Testine Ait Faktör Yük Değerleri

Soru Numarası	Faktör 1
2	0,56
3	0,61
4	0,47
5	0,65
6	0,61
7	0,68
8	0,48
10	0,73
11	0,35
12	0,63
13	0,39
14	0,65
15	0,64
16	0,64
17	0,62
20	0,65
21	0,62
23	0,52
24	0,48
25	0,61
27	0,55
29	0,59
31	0,58

Yapılan AFA analizi sonucunda varyansın %37'sini açıklayan, 23 sorudan oluşan tek faktörlü bir yapı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk vd., 2010).

Tablo 7: Özdeğer ve Varyans Oranı

Bileşen	Özdeğer	Varyans Oranı	Kümülatif Varyans Oranı
1	8,549	0,371	0,371
2	1,489	0,064	
3	1,271	0,055	
4	1,229	0,053	
5	1,126	0,048	
6	1,052	0,045	
7	0,964	0,041	
8	0,883	0,038	
9	0,794	0,034	
10	0,670	0,029	
11	0,629	0,027	
12	0,608	0,026	
13	0,554	0,024	
14	0,529	0,023	
15	0,488	0,021	
16	0,395	0,017	
17	0,367	0,015	
18	0,359	0,015	
19	0,338	0,014	
20	0,227	0,009	
21	0,216	0,009	
22	0,157	0,006	
23	0,097	0,004	

3.1.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bu çalışmada geliştirilen testin DFA'sı, "factor 11.04.02" programı ile gerçekleştirilmiştir (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021). DFA neticesinde ulaşılan Ki-kare (411.152) serbestlik derecesine (230) bölündüğünde sonucun beşin altında olması beklenmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu oran seçilmiş örneklem grubundan alınmış olup, değerün üçün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 10-11). Mevcut çalışmada bu sonucun 1,78 olduğu belirlenmiş, verinin mükemmel uyuma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 8).

DFA'da kullanılan RMSEA değerinin 0,00-0,05 arasında olması kabul edilebilir uyum, 0,08-0,10 vasat uyum, 0,10'dan büyük değerler kabul edilemez olarak belirtilmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). Bu testten elde edilen RMSEA değerinin 0,04 olması, bu testin uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeks Tablosu

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Gözlenen Değer	Uyum Durumu
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	1,78	Mükemmel
p değeri	$0,05 \leq p \leq 1,00$	$0,01 \leq p \leq 0,05$	1,00	Mükemmel
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,04	Mükemmel
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,98	Mükemmel
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,99	Mükemmel
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,96	Mükemmel
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$	0,95	Mükemmel

DFA analizi sonucunda, AFA ile belirlenen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

3.2.1. Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik bir testin birden fazla defa uygulanmasından sonraki ölçme sonuçlarının tutarlı olmasıdır. İç tutarlılık, bir testteki puanların güvenirlğini kontrol etmeyi amaçlar (Cronbach, 1951). Bir testin iç tutarlılık kat sayısını hesaplamının yollarından biri de Kuder Richardson (KR-20) kat sayısının hesaplanmasıdır (Heale ve Twycross, 2015). KR-20 başarı testlerinin iç tutarlılığını ölçmek için kullanılırken Cronbach alfa ise birden beşe kadar puanlanabilen ölçeklerde kullanılmaktadır (McMillan, 1992). KR-20, Cronbach alfa ile aynı alfa testini temsil etmektedir (Bardhoshi ve Erford, 2017). Genel kamı başarı testlerinde KR-20, ölçeklerde ise Croanbach alfa testinin yapılması yönündedir (Cronbach, 1951).

Tablo 9: KR-20 Güvenirlik Katsayısı Değeri

KR-20	KR 20 Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı	N
0,86	0,86	23

Tablo 9 incelendiğinde KR-20 değerinin 0,86 olduğu görülmektedir. KR-20 değerinin 0,70 ve üzerinde olması o testin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir (Heale ve Twycross, 2015). Elde edilen veriler ışığında, mevcut testin güvenilir bir test olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 10: İlgili Soru Çıkartıldığında Testin Aldığı KR-20 Değerleri

Soru	KR-20 soru çıkartılırsa
S2	0,858
S3	0,857
S4	0,861
S5	0,856
S6	0,857
S7	0,855
S8	0,860
S10	0,854
S11	0,864
S12	0,856
S13	0,863
S14	0,856
S15	0,857
S16	0,856
S17	0,857
S20	0,856
S21	0,857
S23	0,859
S24	0,860
S25	0,857
S27	0,859
S29	0,858
S31	0,858

Tablo 10'da her bir soru testten çıkarıldığında testin KR-20 değerindeki değişiklik gösterilmiştir. KR-20 değerinin 0,86 olduğundan yola çıkılarak her bir sorunun güvenirlilik katsayısı kontrol edilmiştir. Bu değer toplam güvenirlği etkilemediği için güvenirlilik katsayılarına ilişkin soru çıkarılmamıştır.

AFA'dan önce ve sonra güvenirlğe bakılmıştır. Herhangi bir maddenin engel teşkil etmediği düşünülerek AFA yürütülmüştür. Bunun ardından AFA'da son hâli verilen testin tekrar puanlarının güvenirlğine bakılıp sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma yedinci sınıf fen bilimleri dersi “*Maddenin Yapısı ve Özellikleri*” konusunda güvenirlği ve geçerliği olan bir başarı testi geliştirmek hedefi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Mevcut başarı testi geliştirilirken testin amacı, ünite ve konu kazanımlarının belirlenmesi, belirtke tablosu ve başarı testi soru havuzunun oluşturulması, soruların uzman kontrolünden geçirilmesi ve ardından soruların uzmanların dönütleri sonucu düzenlenmesi ile kapsam geçerliği kontrolleri yapılmıştır. Ulaşılabilir evren ve örneklem belirlenerek, uzaktan eğitim süreci sebebiyle başarı testi hem çevrimiçi ortamda hem de yüz yüze uygulanmıştır.

SPSS 25 programı kullanılarak elde edilen verilerin normal dağılımı kontrol edilmiş, testin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Faktör programı kullanılarak testin yapı geçerliği kontrol edilmiştir.

Alanyazında fen eğitimi çalışmaları kapsamında geliştirilen başarı testlerinin de benzer hedefleri dikkate aldıkları görülmüştür (Demir vd., 2016; Nacaroglu vd., 2019). Fakat yapılan bazı çalışmalarda hangi test teorisinin rehber alındığı belirtilmemiştir (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Çardak ve Selvi, 2018; Saraç, 2017; Üçüncü ve Sakız, 2020; Yıldız vd., 2019). Mevcut çalışmada ise öğrencilerin her soruya eşit önemi vermeleri hedef olarak belirlenip bu hedef doğrultusunda klasik test teorisi rehber alınmıştır. Başarı testi soruları Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarından hazırlanmıştır. Bu çalışmanın yeni araştırmacılara bu yönüyle rehber olması umulmaktadır. Geliştirilen testin kapsam geçerliğini sağlamak için konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırma sonuçları doğrultusunda 46 soru içeren soru havuzu oluşturulmuştur. Kazanımlar Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarına göre belirlendikten sonra uzman kontrolüne sunulmuştur.

Alanyazındaki başarı testi geliştirme çalışmaları incelendiğinde; kazanımların belirlenmesi, kazanımlara uygun soruların hazırlanması, uzman görüşünün alınması basamaklarının uygulandığı görülmüştür (Altay ve Kışla, 2019; Avcı, 2019; Aygan ve Zengin, 2017; Ayvacı, Durmuş, 2016; Çardak ve Selvi 2019; Karlı, vd., 2019; Özkan ve Yadigaroglu, 2020; Saraç 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020; Yıldız, vd., 2019). Öte yandan çalışmaların bazılarında uzman kontrolüne yer verilmediği belirlenmiştir (Narlı ve Baser, 2008; Varış ve Cesur, 2012). Mevcut çalışmada ise sorular bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir fen bilimleri uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam beş adet uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu yönüyle çalışmanın farklı alanlardaki uzmanların görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği için daha derin bir bakış açısı sunduğu söylenebilir.

Bir başarı testinin güçlülüğünün 0,50 dolaylarında olması kabul görmektedir (Haladyna, 1997). Geliştirilen testin güçlük katsayısı 0,23 olup genel anlamda testin güçlülüğünün yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebeplerinden biri olarak, yazarlar teste cevap veren örneklemin başarı düzeyinin düşük olmasını göstermişlerdir. Örneklemdaki öğrencilerin Kayseri'de orta düzeyde bir başarı gösteren okullarda okumuş olmaları da bu duruma bir sebep olabilir. Diğer bir sebep olarak, yazarlar testin cevaplanma biçimini göstermişlerdir. Örneklemdaki öğrencilerin bir kısmı çevrimiçi olarak, diğer

bir kısmı ise yüz yüze testi cevaplamışlardır. Çevrimiçi testi cevaplayan öğrencilerin sayısı (55) düşük olmasına rağmen bu öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, özellikle çevrimiçi testi cevaplayan öğrencilerin motivasyonlarının düşüklüğünün de testin zorluğuna bir etkisinin olabileceği yazarlar tarafından düşünülmüştür (Bayındır, 2021; Yüksel Şahin, 2021). AFA ve DFA birçok başarı testinde yapılmamakta iken (Akbulut ve Çepni, 2013; Demir vd., 2016; Şen ve Eryılmaz, 2011) mevcut çalışmada her iki faktör analizine de yer verilerek testin geçerliğine yönelik tüm analizler yapılmıştır. SPSS’te kullanılan DFA eşit aralıklı ölçekler için kullanılmaktadır. Eşit aralıklı ölçekler için DFA’yı LISREL ya da AMOS programı kullanarak yapmayı tercih eden çalışmalar vardır (Akyüz, 2018; Aytaç ve Öngen, 2012; Erdoğan vd., 2007; Ergül ve Yılmaz, 2020). Bu çalışmada ise ordinal ölçekler için tercih edilen tetrakorik korelasyon analizi yapılmıştır (Ekström, 2009; Hutchinson, 1993). Öte yandan alanyazında geliştirilen birçok başarı testi çalışmalarında tetrakorik korelasyon analizi yapılmadığı görülmektedir (Akbulut ve Çepni, 2013; Demir vd., 2016; Şen ve Eryılmaz, 2011). Dolayısıyla testin geçerliği hakkında güvenilir sonuçlara ulaşılamamaktadır. Oysaki bu çalışmada tetrakorik korelasyon uygulanmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın özellikle başarı testi geliştirme çalışması için acemi olan araştırmacılara doğru analiz seçimi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Analizler sonucunda, 23 sorudan oluşan varyansın %37’sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alanyazında tek faktörden oluşan başarı testlerinin kabul edilebilir açıklanan varyans değerinin minimum %30 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk vd., 2010). Bu bağlamda, araştırma kapsamında geliştirilen testin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yapılan geçerlik analizlerinden sonra başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, geliştirilen testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Altay ve Kışla 2019; Avcı 2019; Kara ve Çelikler, 2015; Karlı vd., 2019; Özaşkın Arslan ve Karamustafaoğlu, 2019; Özkan ve Yadigaroğlu, 2020; Saraç 2018; Varış ve Cesur, 2012). Mevcut çalışmanın bu yönüyle alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Maddenin Yapısı ve Özellikleri” konusundaki başarı testi ortaokul yedinci sınıf düzeyinde olup, çıkmış sorular içerisinden, aynı zamanda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış çalışmalardan alınıp uzman görüşleriyle seçilerek hazırlanmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan bu testi fen bilimleri öğretmenleri ve başarı testi geliştirecek araştırmacılar kullanabilirler.

5. ÖNERİLER

5.1. Bulgulara yönelik öneriler

- İleride yapılacak çalışmalar için ayırt ediciliği yüksek olan bu test ölçüt test olarak kabul edilip benzer kazanımlara yönelik sorular hazırlanabilir.
- Geliştirilen başarı testi yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilere hitap etmektedir. İleride yapılacak çalışmalardaki başarı testlerinin farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler için de geliştirilebileceği önerilmektedir.
- Mevcut başarı testi “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” konusunda geliştirilmiş olup yapılacak olan başka çalışmaların farklı konularda gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

5.2. Sınırlıklara yönelik öneriler

• Geliştirilen başarı testi Kayseri ili Melikgazi ilçesi yedinci eğitim bölgesinde üç ortaokul ile sınırlandırılmış olup bir sonraki araştırmaların evren ve örnekleminin daha geniş tutulabileceği ve böylece daha doğru sonuçlar elde edileceği öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19600>
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Altay, G. ve Kışla, T. (2019). Programlama temelleri dersine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 680-703. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.523595>
- Ateş, A. (2018). *7.sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" hakkında artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, F. (2019). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre madde ve ısı başarı testi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 263-292. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66828/1045181>
- Aygan, M. B. ve Zengin, F. K. (2017). Yenilenebilir enerji konusunda geçerliği ve güvenirligi sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS), Özel Sayısı*, 8(28), CXXXIX-CLV.
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: ısı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(1), 87-103. doi: 10.7822/omuefd.35.1.8 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26353/277708>
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Bardhoshi, G. ve Erford, B. T. (2017). Processes and procedures for estimating score reliability and precision. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 256-263. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1388680>
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Beuchert, A. K. ve Mendoza, J. L. (1979). A monte carlo comparison of ten item discrimination indices. *Journal of Education Measurement*, 16(2), 109-118. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00092.x>
- Birgin, O. (2016). *Matematik öğrenmeye ilişkin inanç ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 1. International Academic Research Congress, Antalya.
- Bloom, B.S. vd. (1956) A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I The Cognitive Domain. Longman, Green Co., New York.
- Bouwma-Gearhart, J., Stewart, J. ve Brown, K. (2009). Student misapplication of a gas-like model to explain particle movement in heated solids: implications for curriculum and instruction toward students' creation and revision of accurate explanatory models. *International Journal of Science Education*, 31(9), 1157-1174. <https://doi.org/10.1080/09500690902736325>
- Büyüköztürk, S. (2002). Hand book of data analysis. Ankara: Pegem A Publishing.

- Childs, K. R. (2020). Write away: writing across the curriculum and beyond. *Texas Association for Literacy Education Yearbook*, 7, 44-48.
- Çoşkun, I., ve Sarıkaya, R. (2020). Dördüncü sınıf maddenin özellikleri akademik başarı testi geliştirme: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(5), 3203-3228.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(4), 33-48. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133090>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çardak, S. Z. ve Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.19>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7.sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237. <https://doi.org/10.17522/nefemed.52947>
- Doğruöz, E. (2022). Çoktan seçmeli testler. İçinde M.K. Yöntem (Ed.) *Uygulama örnekleri ile etkili üniversite eğitimi* (s.167-170). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Ekström, J. (2009). Contributions to the theory of measures of association for ordinal variables. *Doctoral dissertation, ACTA Universitatis Upsaliensis*, (44)2, 169-172.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Eren, A. A., Önal, Ö. Ü. N. T., ve Büyük, U. (2020). Elementler ve bileşikler konusu için geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirme çalışması. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 6(6), 152-167. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.52>
- Ergül, B., ve Yılmaz, V. (2020). COVID-19 salgını süresince aile içi ilişkilerin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 38-51. <https://doi.org/10.21733/ibad.733909>
- Gardner, E. (1989). *Five common issues of tests*, ERIC clearinghouse on test measurement and evaluation. Washington DC., American Institutes for Research.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Window Step by Step Answers to Selected Exercises*.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),40-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165951>
- Gönültaş, M., Ezberci Çevik, E., ve Güneri, E. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kök hücreye yönelik algılarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 52-63. <https://doi.org/10.47215/aji.732735>
- Güler, T. (2020). *Artırılmış gerçeklik destekli argümantasyon yönteminin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konusundaki akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Hambleton, R. K., ve Swaminathan, H. (1985). Item response theory: principles and applications. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff. <https://doi.org/10.1177%2F014662168500900315>
- Haladyna, T.M. (1992). The effectiveness of several multiple-choice formats. *Applied Measurement in Education*, 5(1), 73-88. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0501_6
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher-order thinking*. London: Allyn & Bacon.
- Harvey, B., Pallant, J. ve Harvey, D. (2004). An evaluation of the factor structure of the frost multidimensional perfectionism scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007-1018. DOI: 10.1177/0013164404264842
- Heale, R. ve Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evid Based Nurs* 18(3), 66-67. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102129>

- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118.
- Hutchinson, T. P. (1993). Kappa muddles together two sources of disagreement: tetrachoric correlation is preferable. *Research in Nursing & Health*, 16(4), 313-316.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International. Inc.
- Kaplan, E., Bektaş, O., ve Karaca, M. (2022). Madde ve ısı ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 78-116.
- Kara, F. ve Çelikler, D. (2019). 5.sınıf “maddenin değişimi” ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 216-245. Doi: 10.17860/mersinefd.428001
- Karaca, M., Bektaş, O. ve Saraçoğlu, S. (2016). Kimyasal tepkimeler konusunda açık uçlu ve çoktan seçmeli test geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(25), 1117-1154. <https://doi.org/10.14225/Joh840>
- Karagöz, F. ve Korkmaz, S. D. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 927-948. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8686>
- Karataş, F. Ö., Köse, A. G. S., ve Coştu, A. G. B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 54-69.
- Karlı, G., Karamustafaoğlu, S. ve Kurt, M. (2019). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik 7. sınıf “hücre ve bölünmeler” ünitesi başarı testi: geçerlik ve güvenilirlik. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 68-98.
- Kızılcapan, O. ve Bektaş, O. (2018). Yedinci sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* 4(2), 186-202. <https://doi.org/10.34137/jilses.431971>
- Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean J Anesthesiol*, 68(6), 540-546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>
- Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2021). “Factor” program. <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/Description.html>. 18.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Marsh, H.W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, T., Robitzsch, A., Morin, A.J.S., ve Trautwein, U. (2009) Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching, *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 439-476, DOI:10.1080/10705510903008220 <https://doi.org/10.1080/10705510903008220>
- Marzo, P. F. ve Andrés, A. M. (2014). Multiple-choice tests: inferences based on estimators of maximum likelihood. *Open Journal of Statistics*, 4, 466-483. <http://dx.doi.org/10.4236/ojs.2014.46045>
- McMillan, J. H. (1992). Educational research: fundamentals for the consumers. New York: Harper Collins.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRA MI2018.pdf> sayfasından 18.06.2021 tarihinde 01.00 saatinde erişildi.
- Minaslı, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretilmesinde simülasyon ve model kullanılmasının başarıya, kavram öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O. ve Kızılcapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 36-51. doi:10.24106/kefdergi.3374

- Nacaroğlu, O. ve Bektaş, O. (2019). Fen bilimleri dersindeki madde ve değişim ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir başarı testi geliştirme: BİLSEM örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-88. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.633540>
- Narlı, S., ve Baser, N. E. (2008). " Küme, bağıntı, fonksiyon" konularında bir başarı testi geliştirme ve bu test ile üniversite matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin bu konulardaki hazırbulunuşluklarını betimleme üzerine nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24).
- Noh, T. ve Scharmann, L. C. (1997). Instructional influence of a molecular-level pictorial presentation of matter on students' conceptions and problem-solving ability. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 199-217. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199702\)34:2%3C199::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-O](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1098-2736(199702)34:2%3C199::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-O)
- Olsson, U. (1979). Maximum likelihood estimation of the polychoric correlation coefficient. *Psychometrika*, 44(4), 443-460. <https://doi.org/10.1007/BF02296207>
- Özaşkın Arslan, A. G. ve Karamustafaoglu, S. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kapsamındaki 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 172-205. DOI: 10.7822/omuefd.528571.
- Özdamar K. Örneklem Yöntemleri. SPSS ile Biyoistatistik. 4ncü Baskı, 2001, 261-65.
- Özelma, E. İ. (2019). "Maddenin tanecikli yapısı" konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğretim yönteminin fen başarısına ve tartışma istekliliğine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özkan, S. ve Yadigaroglu, M. (2020). Başarı testi geliştirme: asit-baz başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Turkish Studies- Education*, 15(2), 1141-1163. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41734>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual a step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Third Edition, Open University Press.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program* (6th ed.). London, UK McGraw-Hill Education.
- Romagnano, L. (2001). Implementing the assessment standards: The myth of objectivity in mathematics assessment. *The Mathematics Teacher*, 94(1), 31-37.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-388815>
- Saidi, S. S. ve Siew, N. M. (2019). Investigating the validity and reliability of survey attitude towards statistics instrument among rural secondary school students. *International Journal of Educational Methodology* 5(4), 651-661. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.651>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi. Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Şen, H. C. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/yyuefd/issue/13707/165950>
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sözbilir, M. (2002). Öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı hakkındaki bilgileri ve yanlış anladıkları noktalar: seçilmiş araştırmaların bir özeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 10(2), 345-350. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306003>
- Şimşek, Ü., Doğan, A. ve Kılıç, M. A. (2016). Jigsaw yönteminin maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1357-1379. DOI: 10.17556/jef.31750
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.

- Traub, R. E. (1997). Classical test theory in a historical perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, 8-14.
- Tünkler, V. ve Güven, C. (2019). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 541-564. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043466>
- Uebersax, J. S. (2015). The tetrachoric and polychoric correlation coefficients. Statistical Methods for Rater Agreement. <http://john-uebersax.com/stat/tetra.htm> adresinden 18.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Üçüncü, G. ve Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: ilkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 82-94. doi:10.24106/kefdergi.3440
- Varış, Y. A. ve Cesur, D. (2012). Ortaöğretim müzik dersine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(4), 3189-3198. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4144>
- Vurgun, F. ve Bektaş, O. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin fen'e yönelik girişimciliklerinin belirlenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 60-78. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgted/issue/50283/583832>
- Yıldız, S., Keçeci, G. ve Kırbağ Zengin, F. (2019). Dengeli beslenme akademik başarı testi: geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) 848-868. <http://efdergi.yyu.edu.tr> <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.144>
- Yüksel-Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 496-522.

Ek.1. MADDEİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ BAŞARI TESTİ

1) Moleküller ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) En az iki çeşit atom bulunmalıdır.
 B) Bir anyon bir kation bulunmalıdır.
 C) Aynı ya da farklı atomların birleşmesi ile oluşurlar.
 D) Bir hidrojen molekülü bir hidrojen atomundan daha küçüktür.



Zeynep

Atom modeli önceleri üzümlü keke benzetilirken, zamanla elektron bulutu olduğu yönünde görüşler gelişmiştir.

2) Yukarıda Zeynep'in atom modelleri ile ilgili konuşması yer almaktadır. Zeynep'in konuşmasına bakarak aşağıdaki hangi çıkarımı yapmak **en doğru** olacaktır?

- A) Bilimsel bilgi zamanla değişebilir.
 B) Atom modeli üzümlü keke benzetilmekteydi.
 C) Atom modeli ile ilgili birçok görüş ortaya atılmıştır.
 D) Atom modeli günümüzde elektron bulutuna benzetilmektedir.

3) Aşağıdaki bardakların hangisinde tuzun çözünme hızı **en fazladır**?

A) 10g tuz
50g su
25°C



B) 10g tuz
50g su
20°C



C) 10g tuz
50g su
45°C



D) 10g tuz
50g su
30°C



4) Atomun yapısında bulunduğu bilinen taneciklere ait bazı bilgiler aşağıda numaralar yoluyla verilmiştir. Bu numaraların ve taneciklerin eşleşmesi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- 1- Negatif yüklüdür, katmanlarda bulunur
 2- Yüksüzdür, atomun merkezinde bulunur
 3- Pozitif yüklüdür, atomun merkezinde bulunur

- | | 1 | 2 | 3 |
|-------------|----------|----------|---|
| A) Nötron | Elektron | Proton | |
| B) Elektron | Nötron | Proton | |
| C) Elektron | Proton | Nötron | |
| D) Proton | Nötron | Elektron | |

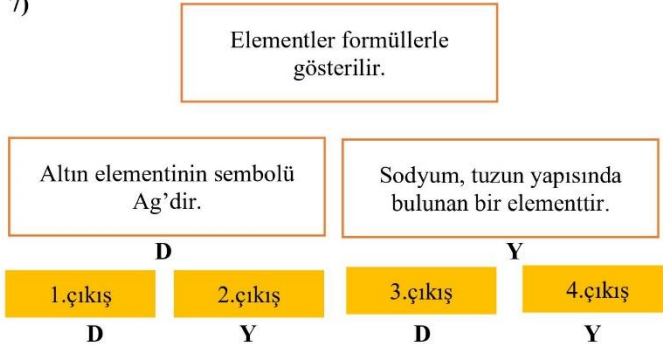
5) Aşağıdakilerden hangisi element sembolü değildir?

- A) Cl B) S C) Au D) OH⁻

6) Tuzlu su ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

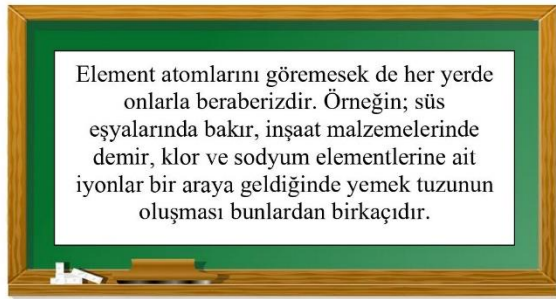
- A) Tuz çözünendir. B) Tuz çözücü maddedir.
 C) Tuz iyonlarına ayrılmıştır. D) Katı-sıvı çözeltiye örnektir.

7)



Yukarıdaki ifadelerden doğru olanlar için D, yanlış olanlar için Y yolu izlenirse kaçınıcı çıkışa ulaşılır?

- A) 1.çıkış
B) 2.çıkış
C) 3.çıkış
D) 4.çıkış



8) Tahtaya yazılı metinde geçen elementler ve bu elementlere ait sembollerin tamamı aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A)

Bakır	Ba
Demir	D
Tuz	T
Sodyum	Na
- B)

Bakır	Ba
Demir	D
Klor	Cl
Tuz	T
- C)

Bakır	Cu
Demir	Fe
Klor	Cl
Sodyum	Na
- D)

Bakır	Cu
Demir	D
Tuz	Kl
Sodyum	S

9) Aşağıda günlük hayattaki olaylardan bazı örnekler verilmiştir.

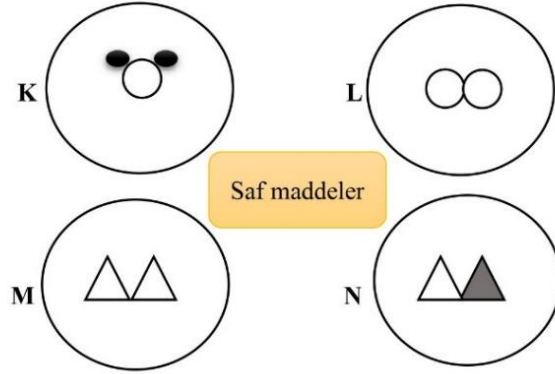
I. Odada bir kişi parfüm sıktığında parfüm kokusunun odaya yayılması.

II. Süte kakao ve şeker atılıp karıştırıldığında tadının her yerinde aynı olması.

III. Mutfakta pişen pastanın kokusunun eve yayılması. Buna göre, yukarıdaki olaylardan hangileri maddelerin tanecikli yapıda olduğunu kanıtlar?

- A) I ve II
B) I ve III
C) II ve III
D) I, II ve III

10) Merve Öğretmen; K, L, M ve N saf maddelerinin atom modellerini aşağıdaki gibi göstererek Bade' den element modellerini, Deniz' den ise bileşik modellerini seçmelerini istemiştir.



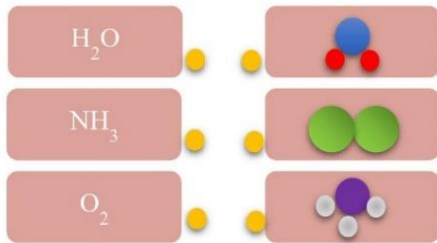
Buna göre Bade ve Deniz, hangi modelleri seçmelidir?

- | Bade | Deniz |
|-----------|--------|
| A) K ve L | M ve N |
| B) K ve M | L ve N |
| C) L ve M | K ve N |
| D) M ve N | K ve L |

Atom	İyon
K	K^{+2}
L	L^{-1}
M	M^{+1}
N	N^{-2}

11) Çizelgeye göre hangi atomlar **elektron vermiştir**?

- A) K ve M
B) L ve N
C) K ve L
D) M ve N



12) Yukarıdaki formüllerle modellerin doğru eşleştirilmesi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) B) C) D)

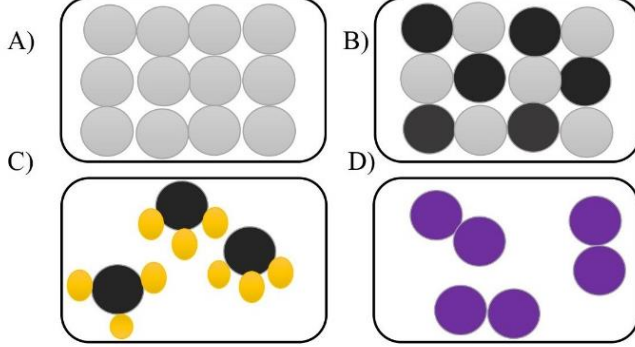
13) Ne bileşim

Ne de karışım

Atomik yapıdayım

Özdeşir atomlarım

Dörtlükte kendini tanıtan maddenin tanecik modeli aşağıdakilerden hangisidir?



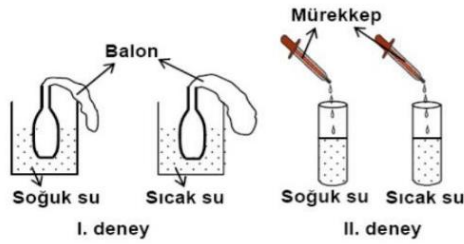
<ul style="list-style-type: none">• Neon• Silisyum• Berilyum <p><u>İsim</u> Nesibe</p>	<ul style="list-style-type: none">• Helyum• Lityum• Azot <p><u>İsim</u> ?</p>
--	---

1.kart

2.kart

14) Karttaki isim Nesibe olarak belirlendiğine olduğuna göre, öğrencinin 2.kartta türettiği isim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Halime
B) Nihal
C) Halit
D) Helin



15) Yukarıdaki deneyleri yapan bir öğrenci;

I. deneyde balonun sıcak suda şiştiğini,

II. deneyde mürekkebin sıcak suda daha çabuk dağıldığını gözlemliyor.

Öğrenci bu deneylerin sonucunda aşağıdakilerden hangisini söyleyebilir?

- A) Katı, sıvı ve gaz taneciklerin aynı şekilde hareket ettiğini
B) Maddeleri oluşturan taneciklerin hareketli olup olmadığını
C) Sıcaklığın, maddelerin taneciklerinin hareketini nasıl etkilediğini
D) Madde, sıvıdan gaz hâline geçtiğinde taneciklerin hareketinin nasıl değiştiğini

16) Aşağıda verilen ifadeler hangi tür çözeltilere örnektir?

- I) Tuzun suda çözünmesi
 II) Balıkların suda yaşamasını sağlayan göldeki oksijen
 III) Alkol ve suyun birleşerek kolonyayı oluşturması.

	Sıvı-Katı	Sıvı-Sıvı	Sıvı-Gaz
A) I	III	II	
B) II	I	III	
C) I	II	III	
D) III	II	I	

17)

Dil	Elementin İsmi	Sembolü
Türkçe	Berilyum	Be
İngilizce	Beryllium	Be
İspanyolca	Berilio	Be

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yapılacak **en doğru** yorum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Elementler tek tür atoma sahiptir.
 B) Elementlerin kendine özgü sembolü vardır.
 C) Elementler her ülkede farklı isimlerle ifade edilse de sembolleri aynıdır.
 D) Elementlerin sembollerini kullanmak bilimsel çalışmalarda iletişimi kolaylaştırır.

18) Aşağıda özellikleri verilen X elementi ve sembolü hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- Canlıların yapısında bulunur.
- Kurşun kalemlerin ucunda bulunur.
- Fosil yakıtların (Kömür, Petrol...) yapısında bulunur.

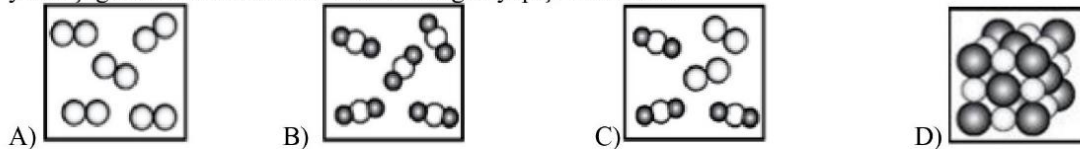
Element	Sembolü
A) Azot	At
B) Karbon	K
C) Azot	N
D) Karbon	C

Özellikleri:

- Saf bir maddedir.
- Molekül yapılıdır.
- İki farklı element atomundan oluşur.

?

19) Şekildeki gibi hazırlanan karta bir maddenin özellikleri yazılmıştır. Buna göre «?» ile gösterilen yere aşağıdaki tanecik modellerinden hangisi yapılandırılmalıdır?



20) Aşağıda verilen maddelerden hangisinin sıkıştırılma özelliği **en fazladır**?

- A) Oksijen
 B) Su
 C) Kola
 D) Limonata

21) Ali öğretmen derse bir bardak su ve biraz şeker getirerek sınıfta bunları karıştırmıştır. Daha sonra öğrencilerine dönerek suyun içerisinde çözünen şekeri ayırıp ayıramayacaklarını sormuştur. Ali öğretmenin sorusuna bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar şunlardır;

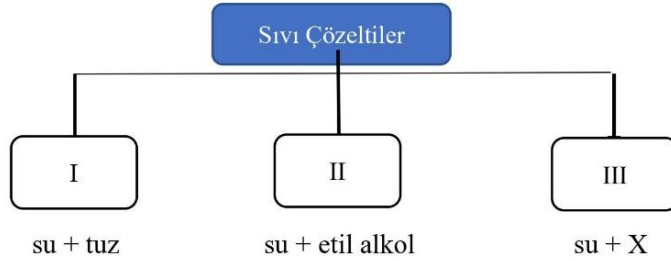
Kaan: Yeni bir bileşik oluşmuştur, bu yüzden şeker ve su artık fiziksel yöntemlerle ayıramaz

Özgür: Bir çözelti oluşmuştur, çözeltideki şeker sudan buharlaştırma yöntemi ile ayrılabilir.

Can: Bir heterojen karışım oluşmuştur, şeker sudan yoğunluk farkından yararlanılarak ayrılabilir.

Buna göre hangi öğrencilerin yorumu doğrudur?

- A) Yalnız Kaan
- B) Yalnız Özgür
- C) Kaan ve Can
- D) Özgür ve Can



22) Buna göre, III. Sınıfa ait örnekteki X maddesi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Suda çözünen bir katıdır.
- B) Suda çözünen bir gazdır.
- C) Suda çözünmeyen bir gazdır.
- D) Suda çözünmeyen bir sıvıdır.

23) Çağdaş öğretmen derste şeker çözme yarışması düzenlemiştir. Yarışmada eşit miktardaki şekerin bir bardak su içerisinde **en hızlı çözünmesini** sağlayan yarışmacı birinci olacaktır. Yarışmacıların hazırladıkları çözeltiler şu şekildedir.

Yarışmacı	Sıcaklık	Tanecik Boyutu	Karıştırma
Pelin	20 °C	Küp şeker	Var
Yağmur	30 °C	Toz şeker	Yok
Egemen	20 °C	Küp şeker	Yok
Yağız	30 °	Toz şeker	Var

Buna göre bu yarışmayı yarışmacılardan hangisi kazanır?

- A) Pelin
- B) Yağmur
- C) Egemen
- D) Yağız

<i>Başarı Testi Cevap Anahtarı</i>	
Soru Numarası	Cevap
1	C
2	A
3	C
4	B
5	D
6	B
7	C
8	C
9	D
10	C
11	B
12	A
13	A
14	D
15	C
16	A
17	C
18	D
19	B
20	A
21	B
22	B
23	D

EXTENDED ABSTRACT

Measurement and evaluation are important parts of the education system. It is a method used to confirm to what extent the student has learned a subject. Multiple choice questions are one of the methods frequently used in measurement and evaluation. It is known that these exams, which are generally prepared by teachers, are used to measure students' knowledge levels (Balcı & Tekkaya, 2000).

With classical test theory, by giving equal points distribution to each question, students are provided to give equal importance to each question (Traub, 1997). While preparing for the achievement test, it was aimed that the students give equal importance to each question, so that the classical test theory was taken as a guide while preparing for the current achievement test.

If the teachers' pay enough attention to the question preparation part while preparing an achievement test, they will have made an accurate assessment and evaluation (Kamshia & Childs, 2020). The questions for this study were prepared according to Bloom's taxonomy of cognitive steps. Questions were formed at the steps of Bloom's taxonomy of cognitive, except for the synthesis step. Because in the synthesis step, students are asked to come up with a product within the framework of a certain subject or achievement. This is not possible for multiple-choice tests (Birgin, 2016).

Achievement test questions were obtained from articles including valid and reliable tests on the seventh-grade secondary school " *Structure and Properties of the Substance*" (Ateş, 2018; Coştu et al., 2003; Güler, 2020; Karagöz & Korkmaz 2015; Kızılkapan & Bektaş, 2018; Minaslı, 2009; Özelma, 2019) and the questions in the MEB high school entrance exams (2010 SBS, 2011 SBS, 2013 PYBS, 2014 PYBS, 2015 PYBS). Content validity was ensured by taking the opinions of five experts on the prepared questions.

Science course includes subjects that are difficult to learn (Noh & Scharmann, 1997). The structure and properties of the substance are one of the science subjects that students have difficulty in learning

(Şimşek, Doğan, & Kılıç, 2016). Understanding the structure of the substance is important not only for science but also for many different fields (Bouwma-Gearhart, Stewart, & Brown, 2009). Despite this, students find the subject complex in the secondary school years and still have difficulties in the following years in this subject, which starts in the secondary school curriculum and continues in high school (Sözbilir, 2002). When the literature is examined, it is seen that the number of achievement tests developed on "Structure and Properties of the Substance" at the seventh-grade level is limited (Nacaroğlu et al., 2019; Saraç, 2018; Third & Sakız, 2020). In this context, the present study aims to develop a valid and reliable achievement test for the seventh-grade "Structure and Properties of the Substance". For this purpose, we have sought answers to the following questions:

1. Is the achievement test developed to determine the achievement levels of seventh-grade students in the subject of "*Structure and Properties of the Substance*" valid?

2. Is the achievement test developed to determine the achievement levels of seventh-grade students on the "*Structure and Properties of the Substance*" reliable?

To determine the learning levels of secondary school seventh-grade students on the subject of "*Structure and Properties of the Substance*" and to develop an achievement test with validity and reliability, a survey design, which is one of the quantitative research designs, was used. The universe of the present study consists of seventh-grade students in the Melikgazi district of Kayseri province. The number of questions in the achievement test applied to a total of 268 students was 23, and the obtained data were analyzed using SPSS 25 and the «*factor 11.04.02*» program (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). As a result of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), it was observed that it met the sufficient sample assumption (Pallant 2007, pp. 179-199).

In the construct validity part of the current study; analyses based on EFA, and CFA were run. As a result of the analysis, the KR-20 reliability coefficient of the scores obtained from the test was calculated as 0.86. A KR-20 value of 0.70 and above indicates that that test is reliable (Heale & Twycross, 2015). Item discrimination indices and item difficulty indexes were calculated for each question in the achievement test, and it was observed that the questions of this achievement test had the desired level of discrimination. It is accepted that the difficulty of an achievement test is around 0.50 (Haladyna, 1997). The difficulty index of the developed test was 0.23, and it was seen that the difficulty of the test was high in general. With EFA, KMO and Barlett's statistics were calculated and factor loadings of each question were found. The 1st, 9th, 18th, 19th, 22nd, 26th, 28th, and 30th questions which had factor loadings lower than .30 were removed from the current achievement test, and a single-factor structure was obtained that explained 37% of the variance at the 23-item test. In the literature, it has been stated that the acceptable explained variance value of scales consisting of a single factor should be at least 30% (Buyukozturk, 2002; Cokluk et al., 2010). In this context, it can be said that the construct validity of the test developed within the scope of the research was ensured.

The developed achievement test is limited to three secondary schools in the region of Melikgazi district of Kayseri province, and it is predicted that the population and sample of the next studies can be kept wider and thus more accurate results will be obtained. It is thought that achievement test studies to be carried out in the future will contribute to the literature by multiple choices of more science-related subjects for each grade level, and science teachers will accurately measure students' achievements.

The present study aims to develop a valid and reliable achievement test to confirm that the subject of "*Structure and Properties of the Substance*" in the secondary school science course is important and

therefore whether the students have learned the subject sufficiently or not, and this goal has been achieved. The 23-question multiple-choice achievement test prepared is a test that can be used by researchers who want to work on the "*Structure and Properties of the Substance*", as well as by science teachers to accurately measure and evaluate students' achievements.



Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları¹

The Reflections of Digital Story Activities on Language Skills¹

Sarenur DEMİRKOL², Pınar GİRMEN³

Makale Türü⁴: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 13.04.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

Atf İçin: Demirkol, S. ve Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 33-63.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırmada, temel nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2005-2021 yılları arasında yapılmış, bulguları arasında temel dil becerilerine katkısı bulunan dijital öykü çalışmaları ve yurt içinde sınıf eğitimi alanında, dijital öykü konusunda lisansüstü tez yazmış 7 araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda araştırma bulguları Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerisi olarak 4 ana tema etrafında toplanmıştır. Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonunda, dijital öykü çalışması yapacak araştırmacılar için ön hazırlık çalışmasının yapılması gerektiği, teknolojik okuryazarlığın ve teknolojik altyapının önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, dijital öykü etkinliklerinin dinleme, okuduğunu anlama ve yazma stratejilerini, konuşma motivasyonunu olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Dijital öykü, dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında kabul edilen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: sarenur96@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6544-9381

³ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: pgirmen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6194-8354

⁴ Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmış, 18.02.2021 tarihli "Kabul" Karar Belgesi alınmıştır.

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the reflections of digital story activities on language skills. This study covers the years between 2005 – 2021, and uses a basic qualitative research approach. Research participants seven researchers participated in the study. The seven researchers wrote post graduate theses about the integration of digital story and native language integrated studies in primary education. The data were obtained through document review and interviews. Content analysis was used to analyze the data qualitative research approach. The studies were analyzed and semi-structured interviews were conducted with the participants. At the end of the analysis, data findings were separated into four groups of skills: listening, speaking, reading and writing. At the end of the interviews with the researchers, it was determined that preliminary work should occur on researching the importance of digital story, and that technological literacy and technological infrastructure are important. Research findings show that the use of digital story activities in education and training contributed positively to students in more than one area of language skill development.

Keywords: Digital story, language skills, listening, speaking, reading, writing

1. GİRİŞ

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğelerden ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş dizgedir (Aksan, 1998, s. 55). Bu aktarımda en önemli araçlar, eğitim ve bireyin ana dilidir (Güftâ ve Kan, 2011, s. 240). Ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (TDK, 1948). Ana dili, ilk önce anneden, sonrasında kademe kademe ailenin diğer üyelerinden, yakın çevreden ve çocuğun içinde bulunduğu ortamdan öğrendiği; bilinçaltına işleyen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975, s. 423). Ana dilini öğretim görevi, ilkökul düzeyinde Türkçe dersi ile karşılanmaktadır. Türkçe dersi ile çocuğa ana dilini en doğru şekilde öğretmek amaçlanmaktadır. Temel dil becerileri olan, dinleme, konuşma ve okuma, yazma becerilerinin temelleri ilkökulda özellikle Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Babayiğit, 2017, s. 35). Temel dil becerileri anlama ve anlatma olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama boyutunu, konuşma ve yazma becerileri ise anlatma boyutunu oluşturmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1990, s. 35). Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri okul dışında edinilebilirken okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için örgün eğitim gerekmektedir (Belet ve Yaşar, 2007, s. 70). Bu düşünceyle birlikte, temel dil becerileri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için Türkçe derslerinde çalışmalar yürütülmektedir (Doğan, 2009, s. 186).

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı (2019) perspektifi incelendiğinde, eğitim sistemimizin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesince belirlenen 8 yetkinlikten biri ana dilinde iletişim bir diğeri dijital yetkinliktir. Ana dilinde iletişim; düşünce, görüş ve duyguları temel dil becerilerini kullanarak ifade etme olarak, dijital yetkinlik ise günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli bir şekilde kullanılması olarak verilmiştir. Dijital yetkinlik için, bilgisayar kullanımı ve İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ile desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019, s. 4). Bununla birlikte, Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi amaçlarını taşımaktadır. Programda, gelişen dünya ile birlikte, eğitim ve teknolojinin bir arada kullanılması hedeflenmektedir. Öğrenme ve öğretme yaklaşımında, görsel iletişim araçlarına yer verilmesi gerektiği, bilgisayar, İnternet, etkileşimli tahta vb. gibi teknolojik araçların etkin olarak kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2019, s. 8). Bu kapsamda, öğrencilerin dijital yetkinliklerinin desteklenmesi amacıyla teknolojik gelişmelerden biri olan dijital öykülerden yararlanılabilir. Dijital öykü, Ohler'e (2008, s. 25) göre birden fazla medya aracı kullanılarak ve bu medya araçlarını birbiriyle uyumlu bir şekilde birleştirerek kişisel bir video oluşturmaktır. Dijital öykü anlatımı, kullanıcıların seçtikleri konuya yönelik araştırma ile başlamakta ve seçilen konu hakkında belirli bir bakış açısını içermektedir (Robin, 2006, s. 1). Geleneksel öykülerde olduğu gibi dijital öykünün de öğeleri bulunmaktadır.

Robin'e (2006, s. 2) göre dijital öykünün 7 ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler:

1. Bakış açısı: Dijital öykünün ana fikridir. Dijital öykü anlatıcısı, kendi deneyim ve yaşantılarını dijital öykü aracılığıyla paylaşır. Dijital öyküler birincil ya da üçüncül tekil kişi ile anlatılmaktadır.
2. Dikkat çekici/ merak uyandırıcı soru: İzleyicilerin dijital öykü anlatım sürecinde dikkatini çekecek ve dijital öykünün sonunda cevaplanacak sorudur.

3. Duygusal içerik: Dijital öykü ve izleyiciler arasında duygusal bağın sağlanmasıdır. Bu bağlamda dijital öyküler, izleyiciyi güldürebilir veya hüzünlendirebilir.
4. Seslendirme: Dijital öykünün konusuna göre, dijital öykü anlatıcısının izleyicilere karşı, sesini inceltip, kalınlaştırması, alçaltıp, yükseltebilmesidir.
5. Ekonomi: Dijital öyküde fazla bilgiden kaçınılması ve sadeliğin sağlanmasıdır. Dijital öyküler 2-5 dakika arasında izleyiciye sunulmalı, izleyiciyi sıkılmamalıdır.
6. Müzik: Dijital öykünün vermek istediği mesaja göre müzikle zenginleştirilmesidir. Dijital öykülerde kullanılan ses, müzik ve efektler izleyicilerin dijital öykülerle duygusal bağ kurmasına yardımcı olmaktadır.
7. İlerleme Hızı: Dijital öykünün hızını ve yavaşlığını belirleyen ritimdir.

Dijital öyküler oluşturulurken, belirli adımlar izlenmektedir. Yılmaz ve Cığerci (2018, s. 9) dijital öykülerin oluşturulma sürecinde beş basamaktan söz etmektedir. Bu basamakların ilki öykü yazmaktır. Dijital öykü anlatıcısı bu basamakta içerikte ne anlatacağına karar verir. İkinci basamak ses kayıdır. Dijital öykü anlatıcısının stüdyo gibi sessiz bir ortamda ses kaydı yapmasıdır. Üçüncü basamak dijital öyküde kullanılacak fotoğraf, resim, video vb. görsellerin toplanmasıdır. Dördüncü basamak, Photo Story, iMovie, Movie Maker vb. programlar kullanılarak tüm bileşenlerin (öykü, görseller, ses kaydı) bir araya getirildiği dijital öyküyü oluşturma basamağıdır. Beşinci ve son basamak ise oluşturulan dijital öyküyü dışa aktarmak ve paylaşmaktır. Bu adımda her türlü program kullanılarak dijital öykü kaydedilir ve ardından YouTube gibi bir platformda paylaşılır.

Görsel ve işitsel öğelerin birlikte kullanıldığı dijital öykülerin eğitimde kullanılması öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine erişmelerine katkı sağlamaktadır (Robin, 2008, s.224; Cığerci, 2020, s.169). Aynı zamanda, dijital öykü çalışmaları öğrencilerin söz varlıklarının gelişmesinde etkin rol oynamaktadır (Canlı Bekar, 2019, s. 36; Leong, A.C., Abidin, M.J.,Saibon, J. 2019, s.3). Kurudayıoğlu ve Bal (2014, s. 90) eğitimde dijital öykünün kullanılmasının, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde etkin bir öğrenme-öğretme aracı olduğunu vurgulamışlardır. Shelton, Archambault ve Hale'e (2017, s. 63) göre, dijital öyküler, zengin görsellik içermesinden ve seslendirmeyi kişinin kendisi yapması bakımından, öğrencilerin düşüncelerini daha farklı açılardan ifade etmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte dijital öykü çalışmaları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemektedir (Bedir Erişti, 2017, s.25; Kayalı, 2019, s.66; Syfryadin, 2019, s s.3147; Yamaç, 2019 s.22).

Bu araştırmada, eğitimde dijital öykülemenin ana dili eğitimine katkılarına sentezlemek amacıyla yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek dijital öykü etkinliklerinin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yansımaları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen sentezleme çalışmasıyla, 2005-2021 yılları arasında yapılan dijital öykü çalışmalarının bir araya getirilmesinin ana dili eğitiminde dijital öykü çalışması yapacak araştırmacılara kolaylık sağlayacağı ve dijital öykü etkinliklerinin çocukların temel dil becerilerine yansımalarını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, dijital öykü çalışmalarının temel dil becerilerine yansımalarını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Dijital öykü etkinliklerinin dinleme/izleme becerilerine yansımaları nasıldır?
- Dijital öykü etkinliklerinin konuşma becerisine yansımaları nasıldır?
- Dijital öykü etkinliklerinin okuma becerisine yansımaları nasıldır?
- Dijital öykü etkinliklerinin yazma becerisine yansımaları nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Temel nitel çalışmalar, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilir. Bunlar, eğitimde bulunan en yaygın araştırma biçimleridir. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 23).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018. s. 112). Bu çalışmada, 2005-2021 yılları arasında yapılmış, katılımcıları ilk ve ortaokul öğrencileri olan, bulguları arasında temel dil becerilerine katkısı bulunan dijital öykü çalışmaları (Ek-1) ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu, yurt içinde sınıf eğitimi alanında dijital öykü ve ana dilin birlikte kullanıldığı lisansüstü tez yazmış 7 araştırmacı oluşturmaktadır. 7 araştırmacı, ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkelerine göre belirlenmiştir. Araştırmacı 1, Araştırmacı 2 ve Araştırmacı 5 yüksek lisans tezlerinde dijital öykü çalışmışlardır. Araştırmacı 3, dijital öyküyü doktora tezinde yararlandığı farklı etkinliklerden biri olarak kullanmıştır. Araştırmacı 4, Araştırmacı 6 ve Araştırmacı 7 doktora tezlerinde dijital öykü çalışmışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ve doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Görüşme, çalışmada cevabı aranılan soruların ilgili kişilerden veri toplanmasıdır. En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016, s. 153). Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s. 130) göre yarı yapılandırılmış görüşme, araştırılacak konuya sadık kalarak, önceden hazırlanmış soruların yanında ek soruların da sorulabildiği, konu hakkında ayrıntılı bilgi alabilmek için yapılan görüşme türüdür. Doküman ise araştırmalarda tek başına veri toplama tekniği olarak kullanılabilirken, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için gözlem ve görüşme yöntemiyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken sınıf eğitimi alanından 2 (akademisyen) uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, alınan görüşler sonucunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Salgın süreci nedeniyle görüşmeler, katılımcıların kolay erişim sağlayabileceği Zoom üzerinden yapılmıştır. Katılımcılardan gerekli izinler, görüşme başlamadan önce sözlü olarak alınmıştır. Katılımcıların ismi "araştırmacı" olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan doküman inceleme formu oluşturulurken sınıf eğitimi alanından 2 (akademisyen) uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşlere göre doküman inceleme formu oluşturulan veri seti analizinde kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığı açısından geçerlik ve güvenirlilik nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenirlilik) kullanılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman incelemesiyle oluşturulmuş, katılımcı teyidi alınmış ve okuyucuya sunulmuştur. Veri seti oluşturulurken, derinlik odaklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan temaların ve alt temaların olabildiğince anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara ver verilmiştir. Aktarılabirliği sağlamak için, araştırmanın yazımında oldukça yalın bir dil kullanılmıştır. Araştırmacı tutarlılığı sağlamak için, analiz edilen dijital öykü çalışmalarından sonra, ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleriyle belirlenen 7 tez yazarıyla görüşmeler yapılmış, araştırmacıların görüşleriyle analiz edilen çalışmalar desteklenmiştir.

2.6. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmış, 18.02.2021 tarihli "Kabul" Karar Belgesi alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan veri setinden elde edilen bulgular ve bu bulgular hakkında yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik, yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü ve ana dilinin birlikte kullanıldığı çalışmalar analiz edilmiş ve belirlenen katılımcı araştırmacılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda araştırma bulguları 4 ana tema etrafında toplanmıştır. Bu ana temalar Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerisi olarak belirlenmiştir.

3.1. Dijital Öykü Çalışmalarının Dinleme Becerisine Yansımaları

Araştırma kapsamında ele alınan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, Şekil 1’de görüldüğü gibi, Dinleme Becerisi ana başlığı altında, *Motivasyon*, *Dinleme Stratejileri*, *Dinlediğini Anlama* ve *Tutum* olmak üzere 4 alt tema belirlenmiştir.



Şekil 1. *Dinleme Becerisi ve Alt Temaları*

3.1.1. Dinleme becerisi- motivasyon

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisine ilişkin öğrencilerin dinleme motivasyonunu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Foley, 2013, s. 229; Baki, 2015, s. 213; Ciğerci, 2015, s. 278; Sümer ve Eldeniz Çetin, 2018, s. 52; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019; Gezer, 2020, s. 95).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 1, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisinde motivasyonu arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Yani dinlemeye istekli hale geldiler, dikkatlerini dinledikleri yani izledikleri daha doğrusu izledikleri ve dinledikleri metne verdiler. Türkçe dersine girince daha bir heyecanlı daha bir mutlu girmeye başladılar. Hatta kendileri de söyledi. Öğrencilerden “En sevdiğimiz ders Türkçe.” şeklinde dönütler aldım. Öğrencilerin derse karşı yani Türkçe dersine karşı ilgi ve istekleri arttı diyebilirim.”

Dijital öykü çalışmalarının, eğitim ve teknolojiyi bir araya getirmesi, alışlagelen yaklaşımlardan farklı olması, birden fazla duyu organına hitap etmesi, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilmektedir, bu doğrultuda öğrencilerin dinlemeye ilişkin motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir.

3.1.2. Dinleme becerisi – dinleme stratejileri

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin dinleme stratejilerinin kullanma sıklığını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Ciğerci, 2015, s. 278; Mangal, 2020, s. 96; Tabieh, Al- Hileh, Abu Afifa & Abuzagha, 2021, s. 18).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 6, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisine ilişkin dinleme stratejilerini arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Çok ilginç, bir günlükte bir ifade görmüştüm. Bir kızın günlüğünde, iyi hatırlıyorum. Kızımız, eski Türkçe dersi - yeni Türkçe dersi diye bir tabir kullanmıştı. Zaten tezimde de ben onun fotoğrafını koydum. Eski Türkçe derslerinde derslerin çok sıkıcı olduğunu derslerden hiç hoşlanmadığını ve dakikaların geçmediğini belirtirken, yeni Türkçe dersinin çok zevkli olduğunu, derse katılımının arttığını, eskiden hiç söz almak istemediğini ancak yeni derste, yeni Türkçe dersinde katılımının arttığını, eve gittiğinde bunu ailesiyle paylaştığını... Neler izlediğini, neler paylaştıklarını söylemiş ve yeni Türkçe dersinde izledikleriyle beraber dinlediklerini daha iyi anlayabildiğini, görgü kurallarına göre dinlemeyi öğrendiğini, Türkçe derslerinde konuşmalar yapıldığını, çok güzel etkinlikler yapıldığını vs. belirtmiş.”

Dijital öykü çalışmaları öğrencilerin katılımlı dinleme becerisini geliştirip öğrencilerin birbirilerini dinlemesine ve dinleme kurallarına uygun şekilde dinleme yapmasına katkı sağlamıştır.

3.1.3. Dinleme becerisi – dinlediğini anlama

Dinleme Becerisi ve Dinlediğini Anlama alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisine ilişkin dinlediğini anlamayı arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Ciğerci, 2015, s. 278; Sümer ve Eldeniz Çetin, 2018, s. 52; Demirbaş, 2019, s. 79; Gezer, 2020, s. 95). Bu çalışma kapsamında yer alan nicel ve nitel veriler, dijital öykü çalışmalarının, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır.

Araştırmacılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Araştırmacı 6 da dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisinde dinlediğini anlamayı arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Hikâyeleri dinlerken bazen anlayamadıklarını ama izleme ile birlikte olduğu zaman dinlediklerini çok daha iyi anladıklarını ve dinlemeden önce ve dinlemeden sonra gelen veya dinleme esnasında gelen soruları çok rahat cevaplayabildiklerini ifade ettiler.”

Dijital öykü çalışmalarının, dikkat çekici olması ve kalıcılığa etki sağlaması, ilkökul öğrencilerinin dinlediklerine ilişkin sorulara doğru cevap verme oranını arttırmıştır. Yapılan araştırmalar analiz edildiğinde, dinleme becerisinde dinlediğini anlamanın daha çok yurt içinde ilkökul alanında yapılan çalışmalarda olduğu göze çarpmaktadır.

3.1.4. Dinleme becerisi - tutum

Dinleme Becerisi ve Tutum alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisine ilişkin tutumları arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Ciğerci, 2015, s. 278). Araştırmacı öğrencilere uyguladığı dinlediğini anlamaya yönelik tutum ölçeğinden sonra bu sonuca ulaşmıştır.

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 6, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisine ilişkin tutumu arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Dinlediğini anlama becerisiyle Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanmıştık biz. Orada da deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu, deney grubunun kendi içerisinde de, ön test ve son test sonuçlarında da anlamlı fark olduğunu gördük. Yani, gerçekten de çocuklar ilk başlarda Türkçe derslerine karşı olumsuz görüşleri varken 8 haftalık uygulama sürecinden sonra gerçekten de olumlu tutumlar geliştirdiklerini gördük.”

3.2. Dijital Öykü Çalışmalarının Konuşma Becerisine Yansımaları

Araştırma kapsamında ele alınan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, Şekil 2’de görüldüğü gibi, Konuşma Becerisi ana teması altında, *İletişim*, *Konuşma Stratejileri* ve *Motivasyon* olmak üzere 3 alt tema belirlenmiştir.



Şekil 2. *Konuşma Becerisi ve Alt Temaları*

3.2.1. Konuşma becerisi - iletişim

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin iletişim becerilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Black, 2012, s. 98; Foley, 2013, s. 229; Sun, Wang & Liku, 2017, s. 101; Gillern, 2017, s. 72; Karademir, 2020, s. 74; Kim & Li, 2021, s. 43).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 2, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin iletişim becerilerini arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Biz işbirliğine dayalı çalışma yaparken karşılındakini kırmadan düşüncesini söyleyebilme becerisi de kazandı çocuklar ve en sonunda yaptığımız görüşmelerde bunu çok güzel dile getirdiler ve dediler ki biz öncesinde kendi fikirlerimize çok da fazla karşı çıkılmasına alışkın değilken bunla ilgili çok tartışma yaşıyorken sürecin başında, sürecin sonunda çok daha kolay bir şekilde ortak noktada buluşabilmeyi öğrendik dediler...”

Dijital öykü çalışmaları, öğrencilerin görüş alışverişi yaparak sınıf ortamında herhangi bir konu hakkında tartışarak kendilerini ifade etmelerine katkı sağlarken aynı zamanda öğrenme ortamındaki iletişimi desteklemektedir.

3.2.2. Konuşma becerisi - konuşma stratejileri

Konuşma Becerisi ve Konuşma Stratejileri alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin konuşma stratejilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Çiğerci, 2015, s. 278; Baki, 2015, s. 213; Dayan, 2017, s. 169; Girmen ve Kaya, 2018, s. 568; Polater, 2019, s. 112; Tetik, 2020, s. 334).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 5 de dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin konuşma stratejilerini geliştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir.

“Dijital öykü yaparken birçok kez kayıt yapıyoruz, deneme kayıtları yapıyoruz ve en iyi olan nihai kayda bu şeylerden sonra, denemelerden sonra ulaşıyoruz. Eee tabii çocuk kendi sesini dinleyince

telaffuzlarını düzeltiyor ondan sonra kelime hatalarını kısa konuşma hatalarını düzenleme fırsatını buluyor.”

Dijital öykü çalışmalarının son basamağı yayınlamadır (Barrett, 2009, s. 1). Dijital öykü çalışmalarını hazırlayan öğrenciler, ardından çalışmalarını başkalarıyla dilediği gibi paylaşabilir. Bu paylaşım esnasında öğrencilerin doğru telaffuz, tonlama ve vurgu becerileri gelişim gösterebilmektedir.

3.2.3. Konuşma becerisi - motivasyon

Konuşma Becerisi ve Motivasyon alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin motivasyon becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiğerci, 2015, s. 278; Baki, 2015, s. 213; Dayan, 2017, s. 169; Polater, 2019, s. 112; Karademir, 2020, s. 74).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 2, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine ilişkin motivasyonu arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Dijital öykülerin seslendirme kısımları var ya, orada vurgu, tonlama, kendini sesleri ile ifade edebilme kısımlarında güzel ve olumlu dönüşler aldık çocuklardan. Çok keyif aldıklarını söylediler. Kendi seslerini değiştirerek değiştirdikleri seslerini duymak keyif vermiş onlara.”

Dijital öykü çalışmalarının, birden fazla duyuya hitap etmesi, dijital öykü oluştururken mikrofon, kulaklık gibi farklı materyallerden yararlanılması, öğrencilerin seslendirme yaparken kendi seslerini duymaları, ilkokul öğrencilerinin ilgisini ve dikkatini çekmiştir.

3.3. Dijital Öykü Çalışmalarının Okuma Becerisine Yansımaları

Araştırma kapsamında ele alınan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, Şekil 3’te görüldüğü gibi, Okuma Becerisi ana teması altında, Akıcı Okuma, Motivasyon, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hataları olmak üzere 4 alt tema belirlenmiştir.



Şekil 3. Okuma Becerisi ve Alt Temaları

3.3.1. Okuma becerisi - akıcı okuma

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine ilişkin akıcı okuma becerilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşan çalışmalar vardır (Correia, vd., 2005, s. 109; Black, 2012, s. 98; Foley, 2013, s. 229; Sweeney- Burt, 2014, s. 20; Baki, 2015, s. 213; Yılmaz, vd., 2017, s. 271; Şentürk Leylek, 2018, s. 94; Polater, 2019, s. 112; Snow,

Doucette & Francis, 2020, s. 231; Kırıkçı, Cığerci ve Arıkan, 2020, s. 108).

İncelenen çalışmalar arasında, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine ilişkin akıcı okuma becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. (Değirmenci, 2014, s. 121; Çiftci, 2019, s. 53). Değirmenci (2014, s. 121) çalışmasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızının birinci sınıf düzeyinde olduğunu, deney ve kontrol grubu arasında prozodik okuma açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Çiftci (2019, s. 53) ise çalışmasında, deney grubu ve kontrol grubu prozodi yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını ancak deney grubu öğrencilerinin prozodi yeterlilik puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde akıcı okuma alt temasına yönelik görüş bildirmedikleri için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.3.2. Okuma becerisi- motivasyon

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine ilişkin motivasyon becerilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Mutalib, 2011, s. 23; Cığerci, 2015, s. 278; Akca, Aytan ve Ünlü, 2016, s. 1190; Özerbaş ve Öztürk, 2017, s. 107; Rubino, Barbasis & Malnati, 2018, s. 891; s. 514; Dayan, 2019, s. 169).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 5, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisi ve motivasyonda etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

“Çocuğunun okumasının geliştiğini söyleyen velilerim olmuştu. Aynı zamanda işte hikâye kitaplarına ya da öykü kitaplarına daha çok önem verdiklerini çocukların... Bununla ilgili geri dönütler almıştım.”

3.3.3. Okuma becerisi - okuma hataları

Okuma Becerisi ve Okuma Hataları alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine ilişkin okuma hatalarını azalttığı sonuçlarına ulaşan çalışmalar vardır (Değirmenci, 2014, s. 121; Kaman, 2018, s. 98). Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda Okuma Hataları ölçeklerinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak bu sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde okuma hataları alt temasına yönelik görüş bildirmedikleri için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.3.4. Okuma becerisi - okuduğunu anlama

Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine ilişkin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (İleri Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013, s. 12; Yılmaz, vd., 2017, s. 271; Özerbaş ve Öztürk, 2017, s. 107; Kaman, 2018, s. 98; Şentürk Leylek, 2018, s. 94). Araştırmacılar uyguladıkları Okuduğunu Anlama testi ve ölçeklerinden sonra bu sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde okuduğunu anlama alt temasına yönelik görüş bildirmedikleri için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.4. Dijital Öykü Çalışmalarının Yazma Becerisine Yansımaları

Araştırma kapsamında ele alınan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, Şekil 4’te görüldüğü gibi, Yazma Becerisi ana teması altında, *Yazma Kaygısı*, *Yazma Öz Yeterliği*, *Yaratıcılık*, *Tutum*, *Motivasyon*, *Yazma Niteliği* ve *Yazma Stratejileri* olmak üzere 7 alt tema belirlenmiştir.



Şekil 4. Yazma Becerisi ve Alt Temaları

3.4.1. Yazma becerisi - yazma kaygısı

Yazma Becerisi ve Yazma Kaygısı alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının yazma becerisine ilişkin yazma kaygısını azalttığı sonuçlarına ulaşan çalışmalar vardır (Baki, 2015, s. 213; Eroğlu, 2020, s. 67). Araştırmacılar uyguladıkları Yazma Kaygısı ölçeğinden sonra bu sonuçlara ulaşmıştır.

Dijital öykü çalışmalarının katılımcıların genel anlamda motivasyonlarını olumlu yönde etkiliyor oluşu, dijital öykü çalışmalarına başlamadan önce katılımcıları süreç hakkında bilgilendirmek ve süreç sonunda katılımcıların oluşturdukları dijital öyküleri alışılabeleden farklı olarak paylaşması bu paylaşma yöntemini sevmeleri katılımcıların yazmaya karşı kaygısını azaltmış olabilir. Aynı zamanda dijital öykü çalışmalarının sürece dayalı olarak gerçekleştirilmesi öğrencilerin hatalarını düzeltme şanslarının olduğunu görmeleri de kaygılarının azalmasına neden olmuş olabilir:

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde yazma kaygısı alt temasına yönelik görüş bildirmedikleri için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.4.2. Yazma becerisi- yazma öz yeterliği

Yazma Becerisi ve Yazma Öz Yeterliği alt teması incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yazma öz yeterliği becerisini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Baki, 2015, s. 213). Baki (2015, s. 213) bu sonuca, Yazma Öz Yeterlik ölçeği kullanarak ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde yazma öz yeterliği alt temasına yönelik görüş bildirmedikleri için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.4.3. Yazma becerisi - yaratıcılık

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yaratıcılık becerisini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Correia, vd., 2005, s. 109; Sylvester & Greenidge, 2009, s. 293; Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Lo Bello, 2015, s. 32; Bedir Erişti, 2016, s. 486; Dayan, 2017, s. 169; Demir ve Kılışkıran, 2018, s. 16; Girmen ve Kaya, 2018, s. 568; Dahlström, 2018, s. 1572; Schmoelz, 2018, s. 11; Rubino, Barbasis & Malnati, 2018, s. 891; Polater, 2019, s. 112; Demirbaş, 2019, s. 79; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019, s. 63; Mangal, 2020, s. 96; Tetik, 2020, s. 334; Kapaniaris & Panoria, 2020, s. 43; Kapaniaris & Eleni, 2020, s. 34).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 3, dijital öykü çalışmalarının yazma becerisinde yaratıcılığı arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Bir hikâyeyi masalı ikiye böldüm, tezimde kullandığım şeyi, bu masalı ikinci kısmını çocuklara dinlettim, birinci kısmını tahmin etmelerini istedim, yazdılar. Yazmaya dönüştürdüler, çocukların yaratıcılıklarına, ben oyun hamuru kullandığım için el becerilerine sadece dil becerilerinden de bahsetmiyoruz. Zihinsel olarak çocukların o görsel algıyı işleme, yaratıcılık becerisini katıyor.”

3.4.4. Yazma becerisi - tutum

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin tutum becerisini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Hathorn, 2005, s. 36; Baki, 2015, s. 213; Lo Bello, 2015, s. 32; Demir ve Kılışkıran, 2018, s. 16; Girmen ve Kaya, 2018, s. 568; Baker & Lastrapes, 2019, s. 360; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019, s. 63; Eroğlu, 2020, s. 67).

Dijital öykü çalışmalarında kullanılan görsellerin daha fazla duyuya hitap etmesi, dijital öykülerin oluşturulma sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer alması ve dijital öykülerin öğrencilerin sınıf ortamında hayal güçlerini özgürce ifade etmelerine katkı sağlaması, öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilemiştir (Demir ve Kılışkıran, 2018, s. 16).

Araştırmanın diğer bir çalışma grubunu oluşturan tez yazarları, görüşmelerde tutum alt temasına yönelik görüş bildirmediği için bu bölümde araştırmacı görüşlerine yer verilmemiştir.

3.4.5. Yazma becerisi- motivasyon

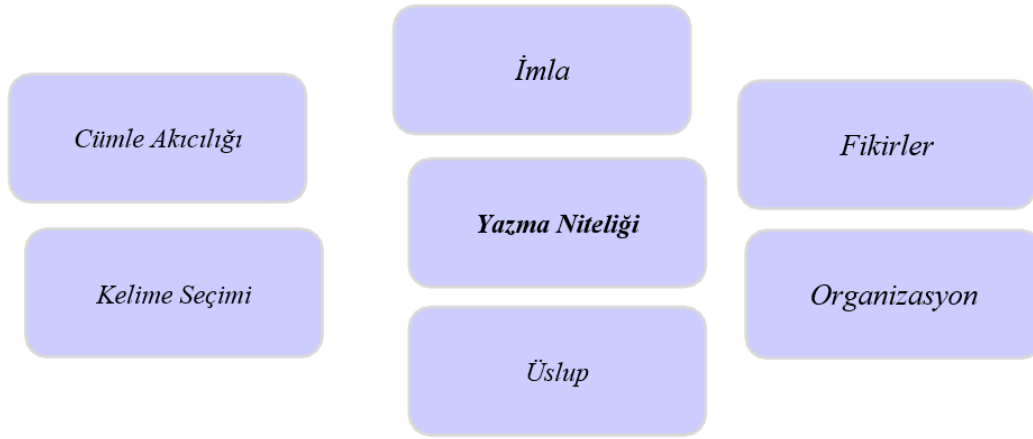
Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin motivasyonu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Correia, vd., 2005, s. 109; Kulla- Abbott, 2006, s. 207; Sylvester & Greenidge, 2009, s. 293; Vasudevan, vd., 2010, s. 463; Solomon, 2010, s. 176; Campbell, 2012, s. 392; Foley, 2013, s. 229; Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Sweeney- Burt, 2014, s. 20; Çıralı, 2014, s. 70; Baki, 2015, s. 213; Lo Bello, 2015, s. 32; Bedir Erişti, 2016, s. 486; Dayan, 2017, s. 169; Ulum, 2017, s. 61; Yılmaz, vd., 2017, s. 271; Cooperman, 2017, s. 107; Gillern, 2017, s. 72; Karabulut, 2018, s. 114; Demir ve Kılışkıran, 2018, s. 16; Girmen ve Kaya, 2018, s. 568; Schmoelz, 2018, s. 11; Polater, 2019, s. 112; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019, s. 63; Özen ve Duran, 2019, s. 177; Özkaya ve Coşkun, 2019, s. 226; Baker & Lastrapes, 2019, s. 360; Kouvara, vd., 2019, s. 2017; Uslu, 2019, s. 57; Karademir, 2020, s. 74; Eroğlu, 2020, s. 67, Mangal, 2020, s. 96; Tetik, 2020, s. 334; Yamaç, Öztürk ve Mutlu, 2020, s. 18; Snow, Doucette & Francis, 2020, s. 231; Kapaniaris & Panoria, 2020, s. 43; Kapaniaris & Eleni, 2020, s. 34).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin kendilerini yazar gibi hissetmelerine ve bu hissin öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Campbell, 2012, s. 392; Foley, 2013, s. 229; Lo Bello, 2015, s. 32; Ulum, 2017, s. 61).

Araştırmacı 7 de dijital öykü çalışmalarının yazma becerisinde motivasyonu arttırdığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Dijital öyküler sayesinde çocukların motivasyonu artıyor. Nasıl? Çocuklar öykü oluşturduktan sonra bu öyküleri internette paylaşabilirler ya da arkadaşlarına öykülerini izlettirebiliyorlar. Yani yazısı sadece kâğıtla ve defterle sınırlı kalmıyor. Bu yazısını internet sayesinde çok sayıda insana ulaştırabiliyor. Dolayısıyla çocukların motivasyonu artıyor.”

3.4.6. Yazma becerisi ve yazma niteliği



Şekil 5. Yazma Niteliği Alt Temasının Bileşenleri

Şekil 5’de görüldüğü gibi, yazma niteliği alt temasının bileşenleri; imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, fikirler ve organizasyondur (Sarıkaya ve Yılar, 2018, s. 501). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yazma niteliği becerisini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Correia, vd., 2005, s. 109; Hathorn, 2005, s. 36; Kulla – Abbott, 2006, s. 207; Sylvester & Greenidge, 2009, s. 293; Vasudevan, vd., 2010, s. 463; Solomon, 2010, s. 176; Campbell, 2012, s. 392; Foley, 2013, s. 229; Xin, 2013, s. 6; Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Sweeney- Burt, 2014, s. 20; Çıralı, 2014, s. 70; Lo Bello, 2015, s. 32; Baki, 2015, s. 213; Yamaç, 2015, s. 229; Dayan, 2017, s. 169; Ulum, 2017, s. 61; Yılmaz, vd., 2017, s. 271; Gillern, 2017, s. 72; Dahlström, 2018, s. 1572; Polater, 2019, s. 112; Demirbaş, 2019, s. 79; Aktaş, 2019, s. 161; Gider, 2019, s. 75; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019, s. 63; Özkaya ve Coşkun, 2019, s. 226; Baker & Lastrapes, 2019, s. 360; Tetik, 2020, s. 334; Yamaç, Öztürk ve Mutlu, 2020, s. 18; Kırıkçı, Ciğerci ve Arıkan, 2020, s. 108; Snow, Doucette & Francis, 2020, s. 231; Kapaniaris & Eleni, 2020, s. 34).

Öğrenci ürünleri analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital öykü çalışmaları sayesinde, kelime sayısının arttığı, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ettiği ve yazım yanlışlarının azaldığı, cümle akıcılığının sağlandığı belirlenmiştir (Kulla – Abbott, 2006, s. 207; Solomon, 2010, s. 176; Xin, 2013, s. 6; Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Lo Bello, 2015, s. 32; Dayan, 2017, s. 169; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019, s. 63; Tetik, 2020, s. 334).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 4, dijital öykü çalışmalarının yazma becerisi ve yazma niteliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

“Bu etkinlikler sonucunda yazmayı hiç sevmeyen hatta ön testte, ön değerlendirmede çok minnacık yazan ne yazacağını bilemeyen öğrenci son değerlendirmeye geldiğinde 3-4 sayfa yazar hale geldi. Hani sadece uzun yazmak da değil mesele içini doldurmak da önemli çok güzel yazdılar hani şey olmadı öğrencilerde ne yazacağım? Öğretmenim aklıma bir şey gelmiyor sorusu olmadı etkinliğin sonlarına doğru. Güzel geçti o anlamda.”

Dijital öyküler ile yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya başlayan öğrenciler cümlelerinde daha fazla kelime kullanımına, kullandıkları kelimeleri özenle seçmeye, edat ve bağlaçlara yer vermeye başlamış, cümle akıcılığını artırmışlardır.

3.4.7. Yazma becerisi - yazma stratejileri



Şekil 6. Yazma Stratejileri Alt Temasının Bileşenleri

Şekil 6’da görüldüğü gibi, Yazma Stratejileri alt temasının bileşenleri; *planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme* ve *düzeltilme* olarak verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan dijital öykü çalışmaları incelendiğinde, dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine ilişkin yazma stratejilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Correia, vd., 2005, s. 109; Kulla – Abbott, 2006, s. 207; Sylvester & Greenidge, 2009, s. 293; Bogard & McMakin, 2012, s. 321; Foley, 2013, s. 229; Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Sweeney- Burt, 2014, s. 20; Lo Bello, 2015, s. 32; Yamaç, 2015, s. 229; Yılmaz, vd., 2017, s. 271; Gillern, 2017, s. 72; Cooperman; 2017, s. 107; Gündüz, 2019, s. 50; Gider, 2019, s. 75; Aktaş, 2019, s. 161; Kouvara, vd., 2019, s. 2017; Karademir, 2020, s. 74; Tetik, 2020, s. 334; Kırıkçı, Çiğerci ve Arıkan, 2020, s. 108; Snow, Doucette & Francis, 2020, s. 231; Kapaniaris & Eleni, 2020, s. 34).

Dijital öykü çalışmalarına katılan öğrencilerin yazma sürecinde planlama yaparken odaklanma süresinde artış olduğu belirtilmiştir (Bogard & McMakin, 2012, s. 321; Lo Bello, 2015, s. 32).

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda Araştırmacı 2, dijital öykü çalışmalarının yazma becerisi ve yazma stratejilerinden planlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

“Biz bu çalışmamızda aslında hikâyelerin oluşum sürecinde de belli bir planlamanın gerektiği bilincini çocuklara vermeye çalıştık, ilk başta. Önce bir konuyu belirliyoruz daha sonra bu konuya uygun ve karaktere uygun şekilde sözlerini kurguluyorlar. O karaktere mesela o hikâye konusu içerisinde ne diyebilir, nasıl bir cümle kurabilir, nasıl bir duygu yüküyle ilerleyebilir, bunu kurgulamayı öğrendiler çocuklar”

Dijital öykü oluştururken belirli bir plan dâhilinde ilerlenmesi öğrencilerin planlama yapmasına ve fikir üretip, fikirlerini organize etmesine katkı sağlayabilir. Dijital öykülerin son basamağı olan yayınlama basamağında, öğrencilerin dijital öykülerini dinleyici ve izleyicilerle paylaşması, öğrencilerde izleyici kaygısı oluşturabilir. Öğrenciler bu kaygıyı gidermek için düzenleme yapar ve düzenleme yaparken hatalarını gözden geçirip hatalarını düzeltir.

3.5. Dijital Öykü Çalışmalarında Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar

Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonunda araştırmacılar dijital öykü çalışması yapacak öğretmenler için etkinlikten önce ön hazırlık yapılması gerektiğini, teknolojik okuryazarlığın ve teknolojik altyapının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, bireysel çalışmaların daha etkili olabileceğini, dijital öykülerin her derste ve her temel dil becerisinde kullanılabileceğini, öğretmenlerin dijital öykü oluşturma alanında kendilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

A4: *Çocuğu yazmaya güzel hazırlamak gerekiyor, bu da çok önemli. Öyle dolu dolu yazma öncesi etkinlikler yaptık ki, çocuk kalem kâğıt alıp başına oturduğunda ya şimdi de ne yazacağım ben aklıma da bir şey gelmiyor. Öğretmenim ne yazsam? Demedi, hiç. Bir de hani evet yazmaya karşı hazırlıklıbulunmuşluk önemli, bir de o metin türünde nasıl yazılacağını da öğretmemiz gerekiyor çocuklara şiir, çok belki çocuğun düzeyinde olabilir. İleri düzeylere gitmemize gerek yok. Hani, şiiri böyle yazarız, hikâyeyi böyle yazarız, masalı böyle yazarız, arada böyle farklar var. Bunları da öğretmek gerekiyor. (01.05.2021)*

A5: *Ya öncelikle şunu belirteyim; dijital hikâye çok iyi bir planlama süreci gerektiriyor ben tezimde yapmadım ama şey oluşturulabilirdi; hikâye şeridi hani bilirsiniz, normal kâğıt-kalem işte 1. sahne kare içinde 2. Sahne video şeridi gibi. Öğrenciler onu hazırlayabilirlerdi. Böylece daha planlı ve daha kurgusal giderdi hikâyeler diye düşünüyorum. Diğer bir önerim kesinlikle internet ya da teknolojik bir problemi olmamalı çocukların. Bir sürü internet kesintisi yaşadık, internet kesildiği için çocuk örneğin çalışmasını bitirmek üzere ya da bitirmiş tam kaydedeceği sırada bağlantı gidiyor. Kesinlikle bu bağlantı problemi vs. olmamalı. Grup çalıştık biz ortalama 2 ya da 3 kişiden oluşuyordu öğrenci grupları tabii bu köy okulu olduğu için yetersiz bir teknolojik altyapısı olduğu için böyle oldu. Ben o çocukların bireysel çalışmalarını daha çok isterdim... (04.05.2021)*

A6: *Bir sonraki çalışmamda Türkçe öğretiminde ya da ilkokuma yazma Türkçe öğretiminde bir daha çalışma yapacak olsam kesinlikle ve kesinlikle öğrencilerime yaptırmayı isterim. Kendi yazdıkları metinler ve bizzat ve bizzat kendi çektikleri fotoğraflar, kendi çektikleri videolar ve kendi çizimlerinden oluşan bir dijital hikâye anlatım çalışması yapmak istiyorum. (05.05.2021)*

A2: *Öğretmen olmanın getirisi olarak tabii ki öğrencilerin her zaman rehber durumunda olduğumuzu bilmesi gerekiyor. Biz onların süreci oluştururken şunu şöyle yapmayı böyle yap demekten ziyade kendimizi olabildiğince dışarıda tutmalıyız. Hem öğretmen hem de bir araştırmacı olarak. Kendimizi sürecin olabildiğince hem içerisinde hem de dışarısında tutabilmeliyiz. (24.05.2021)*

A7: *Ya bir kere dijital öykü çalışmaları birçok derste kullanılabilir. Sadece Türkçede değil. Sosyal Bilgiler, Fen, Matematik gibi birçok derste kullanılabilir. Çocuklar dijital öyküler oluşturarak kendi kendilerine öğrenme sorumluluğu elde edebilirler. (06.05.2021)*

A1: *Sadece tek bir beceriye odaklanmak istemezdim açıkçası... Tüm becerileri dikkate alırdım. Öğrencilerin de hazırlamalarını sağlamak isterdim. Öğrenciyi derse etkin bir şekilde katmak isterdim. (19.05.2021)*

A3: Mümkünse kendi becerilerini arttırmak, kuru kuruya dijital hikâye hazırlamak değil de bunun görsel öğelerini de bilmek lazım. Hani o görsel tasarım ilkeleri var ya renk, sahne, tasarım, algı falan... Biraz bunlarla alakalı şey geçirmek gerekiyor. Kendimizi geliştirmek diyeyim, gerek ders almak, gerek seminere katılmak. Adına ne dersiniz... Dolayısıyla benim yapabiliyor olmam lazım ki, o ilkeleri biliyor ve farkında olmam lazım ki çocuklara da bu aynı şeyleri aktarabileyim... Çocuklar hazırlarken nelere dikkat etmem gerektiğini göreyim. (25.04.2021)

A6: Şimdi pandemiyle birlikte çok büyük ve çok önemli bir gerçek ortaya çıktı. Artık her öğretmenin, her öğretmen adayının kendini bilişim teknolojileri alanında geliştirmesi gerektiğini gördük. Doğru mu? Yani, bilgisayarı kullanması gerekiyor. Bir öğretmen bilgisayarı kullanması gerekiyor. Artık öğretmenlerimizin kendi etkinliklerini kendileri planlamaları gerekiyor. Zor da değil, bunlardan bir tanesi de dijital hikâyelerimiz olabilir. Yani, bir Movie Maker programını bilgisayarlarına yükleyerek, bizim tezlerimizden ya da YouTube'da dijital hikâye nasıl hazırlanır videolarını izleyerek çok rahatlıkla kendi videolarını, kendi seslendirmelerini hazırlayabilir ki öğrencilerin daha çok dikkatini çeker. Dolayısıyla, öğretmenlerimizin bence, hep söylüyoruz. Mesleki gelişimleri adına, kişisel ve mesleki gelişimleri adına alanlarında ne olup bittiğine iyi bakmaları gerekiyor. Hele hele son yıllarda covid ve sonrasında yapılmış çalışmalara bakmaları gerekiyor ki çünkü covid ve sonrasında yapılan çalışmaların çoğunluğu bilişim teknolojileri üzerinden nasıl ders yapılacağı üzerine yapılmış çalışmalar, doğru mu? Dolayısıyla, öğretmenlerimizin ya da öğretmen adaylarımızın bu tür teknolojinin işin içine katıldığı öğretim yöntemlerini kullanmasını şiddetle tavsiye ediyorum ben. (05.05.2021)

Dijital öykü çalışmaları analiz edildiğinde, temel dil becerilerinin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak hepsini olumlu olarak desteklediği, öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmacılarla yapılan görüşmeler, ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Belirtilen görüşlerde, dijital öykü çalışmaları için ön hazırlığın ve teknolojik alt yapının önemli olduğu belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada dijital öykü etkinliklerinin dil becerilerine yansımaları araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Dijital öykü etkinliklerinin dinleme/izleme becerilerine yansımaları nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için ölçüt olarak belirlenen dijital öykü çalışmaları analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin ve görüşmelerin sonunda, dijital öykü etkinliklerinin dinleme becerisinde motivasyonu, dinleme stratejilerini, dinlediğini anlamayı ve dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dijital öykü etkinlikleri Türkçe derslerinde uygulanabilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmuştur. Dijital öykü çalışmalarının, görsel ve işitsel öğeleri birlikte sunması, öğrencilerin dinlediklerini anlamasına ve kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı ve dijital öyküleri dinleyip/izledikten sonra yöneltilen sorulara daha doğru cevap verildiği, öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Sümer ve Eldeniz Çetin, 2018, s. 52; Gezer, 2018, s. 95). Dijital öykü çalışmaları, ikinci dil öğretiminde de dinlediğini anlama ve dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Tsou, Wang & Tzeng, 2006, s. 26; Verdugo & Belmonte, 2007, s. 95; Sandaran & Kia, 2013, s. 130). Dijital öykü çalışmalarıyla, dinleme stratejileri gelişen öğrenciler, dinleme kurallarına uygun olarak birbirini dinlemeyi öğrenmekte ve etkili dinleme becerileri geliştirmektedir (Tabieh, Al- Hileh, Abu Afifa ve Abuzagha, 2021, s. 18).

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Dijital öykü etkinliklerinin konuşma becerilerine yansımaları

nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için ölçüt olarak belirlenen dijital öykü çalışmaları analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin ve görüşmelerin sonunda, dijital öykü etkinliklerinin öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişimini, konuşma stratejilerini ve konuşmaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dijital öykü etkinlikleri Türkçe dersinde uygulanabilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmuştur. Dijital öykü çalışmalarının beş basamağından biri, seslendirme basamağı bir diğeri yayınlama basamağıdır (Barrett, 2009, s. 1). Dijital öykü çalışmalarını oluştururken öğrenciler birden fazla seslendirme yapabilir. Bu durum öğrencilerin kendi sesini dinlemesine olanak sağlarken seslendirmelerini dinleyen öğrenciler vurgu ve tonlamalarına dikkat etmektedir (Dayan, 2017, s. 169). Dijital öykü çalışmalarının yayınlama basamağında öğrenciler, oluşturdukları dijital öyküleri dinleyici ve izleyicilerle paylaşmaktadır. Bu paylaşım esnasında öğrenciler, dinleyici ve izleyicinin dikkatini çekmek için vurgu ve tonlamalarına özen göstermektedirler (Baki, 2015, s. 213). Dijital öykü çalışmaları, öğrencilerin birlikte çalışarak işbirliği becerisini olumlu yönde geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Robin, 2006, s. 4). İşbirliği içinde dijital öykü oluşturan öğrenciler birbirleriyle görüş alışverişinde bulunur ve bu durum iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir (Sadik, 2008, s. 502). Öğrenme ortamında işbirliği içinde çalışan çocukların aynı zamanda karar verme ve empati becerilerinin de desteklendiği söylenebilir. Dijital öykü çalışmaları öğrencilerin konuşmaya yönelik tutum ve motivasyonuna olumlu yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2022, s. 64). Dijital öykü çalışmaları bireyin sadece kendi ana dilinde konuşma motivasyonunu değil, aynı zamanda ikinci dil öğreniminde de konuşma motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Abdolmanafi-Rokni & Qarajeh 2014, s. 255).

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Dijital öykü etkinliklerinin okuma becerilerine yansımaları nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için ölçüt olarak belirlenen dijital öykü çalışmaları analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin ve görüşmelerin sonunda, dijital öykü etkinliklerinin okuma becerisinde akıcı okuma, okumaya yönelik motivasyon, okuduğunu anlama ve okuma hatalarını olumlu yönde desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akıcı okumanın bileşenleri; okuma hızı, doğru okuma, kelime tanıma ve ayırt etme, prozodik okumadır (Kurban, 2018, s. 13). Dijital öykü çalışmaları, öğrencilerin okuma yaparken okuma hızını ayarlamalarına, tonlamalarına dikkat etmelerine yardımcı olmaktadır (Foley, 2013, s. 229). Aynı zamanda, dijital öykü çalışmaları sayesinde öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etme becerileri olumlu yönde gelişmektedir (Black, 2012, s. 98). Dijital okuma ile geleneksel okuma karşılaştırıldığında tablettan okuma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Reichenberg, 2014, s. 81). Dijital öykü etkinlikleri okul öncesi dönemindeki öğrencilerin okuma becerilerini de desteklemektedir (Skinner ve Hagood, 2008, s. 31; Wang, Christ & Chiu, 2018, s. 385). Okuma hataları okuma esnasında, atlayıp geçmeler, eklemeler, ters çevirmeler ve tekrarlardan kaynaklı olabilir (Dündar ve Akyol, 2014, s. 365). Dijital öykü etkinlikleri öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada etkilidir (Değirmenci, 2014, s. 121). Kaman (2018, s. 98) dijital öykü etkinliklerinin okuma hatalarını azaltmada 6. Haftadan sonra etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital öykü etkinlikleri öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu arttırmaktadır (Bilaloğlu, 2019, s. 78). Dijital öykü etkinlikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma motivasyonunu olumlu yönden desteklemektedir (Karaök, 2020, s. 65).

Araştırmanın dördüncü ve son alt amacı olan “Dijital öykü etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine yansımaları nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak için ölçüt olarak belirlenen dijital öykü çalışmaları analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin ve görüşmelerin sonunda, dijital öykü etkinliklerinin yazma becerisinde yazma kaygısını, yazma öz yeterliğini, yaratıcı yazma becerilerini, yazıya karşı tutum ve motivasyonu, yazma niteliğini ve yazma stratejilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Dijital öykü çalışmalarının ileri seviyedeki sınıflarda yazmaya yönelik duyuşsal becerileri olumlu olarak

etkilediği, öğrencilere terapi etkisinde olduğu ve öğrencilerin yazmaya yönelik kaygısını azalttığı belirlenmiştir (Eroğlu, 2020, s. 67). Dijital öykü çalışmaları ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma kaygısını azaltmada etkilidir (Aydın ve Cigerci, 2020, s. 1092).

Yazma öz yeterliği; yazma öz becerisi farkındalığı, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algısı ve genel ilerleme algısından oluşur (Şengül, 2013, s. 90). Yazma öz yeterliği, yazmanın çeşitli alanlarında öğrencilerin sahip olduğu yeterliklerle ilgili bilgi verir (Pajares ve Valiante, 2006, s. 162; Akt. Şengül, 2013, s. 83). Eğitim ve öğretimde yazma programı kullanmak, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu olarak etkilemekte ve yazmaya yönelik bilgilerini arttırmaktadır (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018, s. 238). Dijital öykü çalışmaları öğrencilere yazı yazmayı sevdirmesi, öğrencilerin yazmaya yönelik bilgilerini artırması sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Gündüz, 2019, s. 50).

Dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin hayal gücünü etkileyecek niteliklere sahip olması öğrencilere ilham vermesi, katılımcıların yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir (Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Dahlström, 2018, s. 1572). Dijital öykü çalışmaları yaratıcı yazmada öğrencilerin daha önceden yaptığı eksik tanımları tamamlamasını, karakter sayısında artışı, gereksiz ayrıntı hatalarını düzeltmelerini ve doğru diyalog kullanımını sağlamaktadır (Kulla- Abott, 2006, s. 207). Dijital öykü çalışmaları ikinci dil öğreniminde de yaratıcı yazma becerilerini ve yazmaya yönelik motivasyonu arttırmaktadır (Abdel – Hack ve Helwa, 2014, s. 37). Dijital öykü çalışmaları, öğrencilere yazı yazmayı sevdirek, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu olumlu olarak etkilemekte ve öğrencilerin kendilerini yazar gibi hissetmelerini sağlayarak yazmaya karşı motivasyonlarını desteklemektedir (Lo Bello, 2015, s. 32).

Yazma Niteliği alt temasının bileşenleri; imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, fikirler ve organizasyondur (Sarıkaya ve Yılar, 2018, s. 501). İmla; yazının başkası tarafından okunabilmesi, cümle akıcılığı; ifadelerin düzgün ve akıcı olması, kelime seçimi; zengin ve titiz bir dil kullanımı, üslup; yazarın okuyucuya ulaşma yolu ve kimliği, fikirler; yazarın vermek istediği mesajı çekici yapan ayrıntıları; organizasyon; yazının yapısıdır (Özkara, 2007, s. 133). Dijital öykü etkinlikleri, öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanmasına, kendilerini yazılı olarak ifade ederken daha fazla kelime kullanmasına ve seçtikleri kelimelere özen göstermelerine katkı sağlarken yine öğrencilerin akıcı cümleler kurmalarında da etkili bir role sahiptir (Foley, 2013, s. 229; Kapaniaris & Eleni, 2020, s. 34).

Yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etmektir. Yazma becerisinde başarılı olan öğrenciler, yazarken fikir üretme, düzenleme, metinleri gözden geçirip düzeltme yaparlar (Topuzkanamış, 2014, s. 277). Dijital öykü etkinliklerinde belirli bir plan dâhilinde ilerlenmesi, öğrencilerin planlama yapmasına ve fikir üretiminde özen göstermesine etki etmektedir. Dijital öykünün son basamağı olan yayınlama basamağında öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküleri dinleyici ve izleyicilerle paylaşması, öğrencilerde izleyici kaygısı nedeniyle dijital öykülerinde gerekli düzenlemeleri yapmalarına ve öykülerini gözden geçirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, dijital öykülerinde yer alan hataları gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapmada geleneksel yazma çalışmalarıyla ürettikleri ürünlerdeki hataları düzeltme durumlarına göre daha isteklidirler (Kulla – Abbott, 2006, s. 207; Foley, 2013, s. 229; Sweeney- Burt, 2014, s. 20; Lo Bello, 2015, s. 32; Gider, 2019, s. 75). Dijital ortamın avantajları doğrultusunda hataları düzeltmenin daha kolay olması ve hatanın daha görünür olması öğrencilerin hata düzeltmedeki motivasyonlarını etkilemesi olarak düşünülebilir.

Dijital öykü etkinliklerinin dil becerilerine yansımalarını araştıran bu çalışmada, dijital öykü çalışmalarının her bir dil becerisini olumlu yönde geliştirdiği, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak her dil becerisine yönelik motivasyonu arttırdığı, öğrencilerin dinleme ve konuşma stratejilerini geliştirmesinde yararlı olduğu, dinleme ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde

etkilediği, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlayıp öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerden yola çıkarak aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmada, dijital öykü çalışmalarının daha çok hikâye edici metin türünde çalışıldığı belirlenmiştir, Türkçe derslerinde başka metin türleri üzerinden çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada, dijital öykü çalışmalarının dinleme becerisini pek çok yönden desteklediği belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme motivasyonunu artırmak için, dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için öğretmenler, derslerinde dijital öykü çalışmalarına yer verebilir.
- Araştırmada, dijital öykü çalışmalarının konuşma becerisine pek çok desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde dijital öykü çalışmalarından faydalanarak öğrencilerinin birbirleriyle olan sözlü paylaşımlarında konuşma stratejilerini edinmelerini sağlayabilir.
- Araştırmada, dijital öykü çalışmalarının okuma becerisine pek çok yönden olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde dijital öykü çalışmalarından faydalanarak öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırarak öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırabilir.
- Araştırmada, dijital öykü çalışmalarının yazma becerisine pek çok yönden olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, Türkçe derslerinde dijital öykü çalışmalarından faydalanarak öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uygun bir biçimde yazmalarına katkı sağlayabilirler. Bununla birlikte, dijital öykü çalışmaları öğrencilerin; yazmaya yönelik tutumlarına, yaratıcılıklarına, motivasyonlarına destek sağlaması nedeniyle Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu sayede dijital öykü çalışmaları özellikle akıcı yazma konusunda 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S.-H. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research Dergisi*, 5(1), 8-41.
- Abdolmanafi-Rokni, S. J., & Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics Dergisi*, 2(4), 252-257.
- Akca, M. A., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2016). Seslendirme destekli animasyonlaştırma programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1185-1191.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, 31(285), 423-434.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Aydın, E. ve Çiğerci, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School Dergisi*, 1078-1097.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmaları Dergisi*, 34-42.
- Baker, S. F., & Lastrapes, R. E. (2019). The writing performance of elementary students using a digital writing application. *Interactive Technology and Smart Education Dergisi*, 16(4), 343-362.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi).

- YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. Ocak 4, 2020 tarihinde <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden erişilmiştir.
- Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Dergisi*, 7(4), 462-492.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 69-86.
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Black, P. J. (2012). *The use of the digital language experience approach with a word bank instructional component to increase sight word recognition of first grade students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Widener Üniversitesi, Chester, Pensilvanya.
- Bogard, J. M., & McMakin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher Dergisi*, 65(5), 313-323.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Science Dergisi*, 69(2012), 385-393.
- Canlı Bekar, N. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital öykü anlatımının çocuk öğrencilerin motivasyonları, kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Cooperman, S. (2017). *Sixth-grade student's compositional process in traditional and digital writing*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fordham Üniversitesi, New York.
- Correia, S., Correia, P., Cardoso, I., & Correia, T. (2005). Seeds for introducing creative writing into learning sets – case studies at Portugal. *Eurologo Dergisi*, 100-112.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Dahlström, H. (2018). Digital writing tools from the student perspective access, affordances, and agency. *Education and Information Technologies Dergisi*, 2019(24), 1563-1581.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: morpa kampüs uygulaması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkököl öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7.sınıf Türkçe dersinde hikâye anlatımının kullanılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona State

- Üniversitesi, Arizona.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Gillern, S. v. (2017). *Young children, computer coding, and story creation: an examination of first- and second-grade children's multimodal stories and literacy practices when engaged with a multimedia coding application*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Iowa State Üniversitesi, Ames.
- Girmen, P. ve Kaya, M. F. (2018). Using the flipped classroom model in the development of basic language skills and enriching activities: digital stories and games. *International Journal of Instruction Dergisi*, 12(1), 555-572.
- Girmen, P., Özkanal, Ü. ve Dayan, G. (2019). Digital storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research Dergisi*, 7(1), 55-65.
- Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7.sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 239-256.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- İleri Aydemir, Z., Öztürk, E. ve Horzum, B. (2013). The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts. *Educational Sciences: Theory & Practice Dergisi*, 13(4), 2272-2276.
- Jacobs, P., & Fu, D. (2014). Students with learning disabilities in an inclusive writing classroom. *Journal of Language & Literacy Education Dergisi*, 10(1), 100-113.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Kapaniaris, A., & Eleni, T. (2020). The contribution of digital storytelling to the teaching of folk culture in elementary school. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development Dergisi*, 6(3), 32-36.
- Kapaniaris, A., & Panoria, M. (2020). Learning the monuments of my city: contemporary teaching approaches in primary education through digital storytelling. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development Journal*, 6(3), 41-44.
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Karademir, E. (2020). *21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde dijital öyküleme uygulamaları özel yetenekli ilkökul öğrencileri örneğinde öğrenme ve yenilenme becerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1990). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kayalı, D. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla 6. sınıf öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Kim, D., & Li, M. (2021). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *J. Comput. Educ. Dergisi*, 8(1), 33-61.
- Kırıkçı, A. C., Çiğerci, F. M. ve Arıkan, İ. (2020). Use of digital storytelling in the 4th grade social studies course.

- Kouvara, T. K., Karasoula, S. A., Karachristos, C. V., Stavropoulos, E. C., & Verykios, V. S. (2019). Technology and school unit improvement: researching, reconsidering and reconstructing the school context through a multi-thematic digital storytelling project. *Social Sciences Dergisi*, 8(49), 1-20.
- Kulla- Abbott, M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Southern Illinois Üniversitesi, Kaliforniya.
- Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-95.
- Leong, A.C., Abidin, M.J., & Saibon, J. (2019). Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning. *Teaching English with Technology Dergisi*, 1(2), 33-45.
- LoBello, C. (2015). *The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). New York State Üniversitesi, New York.
- Mangal, K. (2020). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- MEB. (2019). *2019 Türkçe öğretim programı*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, çev. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayın.
- Mutalib, A. A., Aziz, N., & Shaffie, Z. A. (2011). Digital storytelling makes reading fun and entertaining. *International Journal of Computer Applications Dergisi*, 18(1), 20-26.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Özen, N. E. ve Duran, E. (2019). Digital storytelling in secondary school Turkish courses in Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies Dergisi*, 7(4), 169-179.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Özkara, Y. (2007). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 131-141.
- Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2019). The effect of understanding phrase-meaning relationship through digital storytelling on academic achievement and retention. *Educational Policy Analysis and Strategic Research Dergisi*, 14(3), 200-236.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır..
- Reichenberg, J. L. (2014). *The use of ipads to facilitate growth in reading comprehension skills of second grade students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Liberty Üniversitesi, Virginia, ABD.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual Journal*, 1(709).
- Rubino, I., Barberis, C., & Malnati, G. (2018). Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: a mixed - methods analysis of users' participation, perspectives and practices. *Interactive Learning Environments Journal*, 26(7), 882-894.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev Journal*, (56).

- Sandaran, S. C., & Kia, L. C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125- 131.
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2018). 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 497-504). Antalya: Pegem Akademi Yayınları.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 28(2018), 1-13.
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 58-68
- Skinner, E. N., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix Journal*, 8(2), 12-38.
- Snow, K., Doucette, N., & Francis, N. (2020). Generational bridges: supporting literacy development with elder storytelling and video performance. *Learning Landscapes Journal*, 13, 219-235.
- Solomon, M. J. (2010). *The need for (digital) story: first graders using digital tools to tell stories*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Teksas Üniversitesi, Austin.
- Sun, K.-T., Wang, C.-H., & Liku, M.-C. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in elementary school. *Media Education Research Journal*, 93-102.
- Sümer, S. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimlilik karşılaştırılması. *Education Sciences Dergisi*, 13(1), 44-55.
- Sweeney-Burt, N. (2014). Implementing digital storytelling as a technology integration approach with primary school children. *Irish Journal of Academic Practice*, 3(1), 1-25.
- Syafrayadin, S. (2019). Digital storytelling implementation for enhancing students' speaking ability in various text genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering Journal*, 8(4), 3147-3151.
- Sylvester, R., & Greenidge, W.-I. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Dergisi*, 63(4).
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik "yazma öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Afifa, H. M., & Abuzagha, H. Y. (2020). The effect of using digital storytelling on developing active listening and creative thinking skills. *European Journal of Educational Research Dergisi*, 10(1), 13-21.
- TDK. (1948). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education Dergisi*(47), 17-28.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication Dergisi*, 27(4), 442-468.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish

- young learners of English. *Language Learning & Technology Dergisi*, 11(1), 87-101.
- Wang, X. C., Christ, T., & Chiu, M. M. (2018). Exploring the relationship between kindergarteners' buddy reading and individual comprehension of multimodal digital texts. *15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2018)* (s. 383-386). Budapeşte, Macaristan: International Association for Development of the Information Society.
- Xin, J. F. (2014). Digital stories in writing instruction for middle school students with autism. *Studies in Literature and Language Dergisi*, 9(1), 1-10.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır.
- Yamaç, A., Öztürk, E. ve Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education Dergisi*, 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yılmaz, R., & Cigerci, F. M. (2018). A brief history of storytelling: from primitive dance to digital narration. R. Yılmaz, M. Erdem, & F. Resuloğlu (Ed), *Handbook of research transmedia storytelling and narrative strategies* içinde (s. 1-14). Hershey PA, ABD: IGI Global.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017a). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 7(2), 254-275.

EXTENDED ABSTRACT

Language is a multidimensional and developed system which enables to convey opinions, emotions and desires within a society using the rules and the components with the shared sound and meaning. Education and mother tongue are the most important means for this process. Mother tongue is the language a child acquires from his family and the community that he lives in. Teaching mother tongue is accomplished in Turkish course at the primary school level. The basic language skills, which are listening, speaking and reading, writing are tried to be gained at 1st grade in especially Turkish courses. The basic language skills are considered as a part of a whole and the studies are conducted for the balanced development of all skills.

When the Turkish course (1-8th grades) education program perspective is examined, it is seen that the main goal of our education system is to train the individuals equipped with the skills and behaviors integrated with values and competencies. Communication in mother tongue and digital competencies are two of the eight competencies determined with Turkey Competencies Framework. Digital story is to create a personal video using multiple media tools and combining them in harmony with each other. Digital storytelling, by doing research on the topic they choose, digital stories like in scenario story, consists of a certain point of view on the chosen topic.

In this study, the reflections of digital story activities on listening/watching, speaking, reading and writing skills will be evaluated by investigating the national and international studies in order to synthesize the contributions of digital storytelling in education to mother tongue. It is considered that this synthesis study conducted in this context will contribute to the researchers who study on digital story in mother tongue education and the research on basic language skills.

This study used the basic qualitative research approach. The study group of this research consists of the digital story studies applied between 2005-2021 years and the thesis writers who have conducted these studies. The data was collected through interviews and document analysis and analyzed through descriptive analysis. As a result of analyses, the research findings were gathered under four main themes.

These main themes were determined as Listening, Speaking, Reading and Writing skills

In this study, which investigated the reflections of digital story activities on the language skills, it has been concluded that the digital story studies improved each language skill, increased the motivation for each language skill, namely listening/watching, speaking, reading and writing, and helped students to develop listening and speaking strategies, also enabled students to express themselves better by contributing their comprehension and expression skills.

EK 1
Analiz Edilen Dijital Öykü Çalışmaları
Yurt İçinde Analiz Edilen Dijital Öykü Tezleri

<i>Tez Adı</i>	<i>Yazar</i>	<i>Yıl</i>
Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisine Etkisi	Hatice Çıralı	2014
Eğitim Yazılımının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Morpa Kampüs Uygulaması	Hatice Değirmenci	2014
İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi	Ahmet Yamaç	2015
Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi	Yasemin Baki	2015
İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması	Fatih Mehmet Cigerci	2015
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri	Emel Ulum	2017
İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları	Gökhan Dayan	2017
İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi	Burcu Şentürk Leylek	2018
Teknoloji Destekli Otantik Öğrenme Aktivitelerinin Öğrencilerin Fen Öğrenmelerine, Fene Yönelik Tutumlarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi	Hilal Karabulut	2018
Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması	Şafak Kaman	2018
Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Nazan Gündüz	2019
Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi	Mehmet Çiftci	2019
Bireysel ve İşbirlikli Dijital Öyküleme Uygulamalarının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi	Burak Gider	2019
İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi	Canan Polater	2019
Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi	İrem Demirbaş	2019
İşbirlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi	Ali Uslu	2019
Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi	Nurhan Aktaş	2019
Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması	Aysun Eroğlu	2020
Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi	Burcu Gezer	2020
21.Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları: Özel Yetenekli İlkokul Öğrencileri Örneklemesinde Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Elif Karademir	2020
Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Desteklenmesinde Dijital Öyküleme Etkinlikleri: Eylem Araştırması	Tuğba Tetik	2020
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Girişimcilik Becerilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	Kader Mangal	2020

Yurt İçinde Analiz Edilen Dijital Öykü Makaleleri

<i>Makale Adı</i>	<i>Yazarlar</i>	<i>Yıl</i>
The Effect of Reading from Screen on The 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts	Zeynep İleri Aydemir Ergün Öztürk M. Barış Horzum	2013
Seslendirme Destekli Animasyonlaştırma Programının Geliştirilmesi ve Hikâye Uygulaması	Mustafa Ali Akca Necmi Aytan Süleyman Ünlü	2016
Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Göstergeleri	Suzan Duygu Bedir Erişti	2016
Dijital Hikâyeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi	Yakup Yılmaz Mutlu Tahsin Üstündağ Erhan Güneş Gürbüz Çalışkan	2017
Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi	Mehmet Arif Özerbaş Yasin Öztürk	2017
Dijital Öyküleme Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi	Serkan Demir Hacer Kılıçkırın	2018
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dinlediklerini Anlama Düzeyleri Üzerinde Geleneksel Hikâye Okuma ve Dijital Hikâye Kullanımının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması	Sibel Sümer Müzeyyen Eldeniz Çetin	2018
Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games	Pınar Girmen Mehmet Fatih Kaya	2018
The Effect of Understanding Phrase-meaning Relationship Through Digital Storytelling on Academic Achievement and Retention	Perihan Gülce Özkaya Mustafa Volkan Coşkun	2019
Digital Storytelling in the Language Arts Classroom	Pınar Girmen Ümit Özkanal Gökhan Dayan	2019
Slowmation Application in Development of Learning and Innovation Skills of Students in Science Course	Nurhan Atalay Ş.Dilek Belet Boyacı	2019

Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları

Digital Storytelling in Secondary School Turkish Courses in Turkey	Nesime Ertan Özen Erol Duran	2019
Effect of Digital Writing Instruction with Tablets on Primary School Students' Writing Performance and Writing Knowledge	Ahmet Yamaç Ergün Öztürk Neşet Mutlu	2020
Use of Digital Storytelling in the 4th Grade Social Studies Course	Abdullah Cevdet Kırıkçı Fatih Mehmet Çiğerci İrfan Arıkan	2020

Yurt Dışında Analiz Edilen Dijital Öykü Tezleri

<i>Tez Adı</i>	<i>Yazar</i>	<i>Yıl</i>
Developing Literacy Practices Through Digital Story	Therese M. Kulla-Abbott	2006
Digital Storytelling as a Cultural-Historical Activity: Effects on Information Text Comprehension	Maryann E. Tatum	2009
The Need for (Digital) Story: First Graders Using Digital Tools to Tell Stories	Marva Jeanine Solomon	2010
The Use of The Digital Language Experience Approach with a Word Bank Instructional Component to Increase Sight Word Recognition of First Grade Students	Pamela J. Black	2012
Digital Storytelling in Primary- Grade Classrooms	Leslie M. Foley	2013
The Impact of Digital Storytelling on Fourth Grade Students' Motivation to Write	Chelsea LoBello	2015
Young Children, Computer Coding, and Story Creation: an Examination of First- and Second-Grade Children's Multimodal Stories and Literacy Practices When Engaged with a Multimedia Coding Application	Sam von Gillern	2017
Sixth-Grade Students' Compositional Processes in Traditional and Digital Writing	Sheila Cooperman	2017

Yurt Dışında Analiz Edilen Dijital Öykü Makaleleri

<i>Makale Adı</i>	<i>Yazarlar</i>	<i>Yıl</i>
Using Digital Storytelling as a Literacy Tool for the Inner City Middle School Youth	Pauline Pearson Hathorn	2005
Seeds for Introducing Creative Writing into Learning Sets – Case Studies at Portugal	Secundino Correia Patrícia Correia Inês Cardoso Tiago Correia	2005
Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers	Ruth Sylvester Wendy-lou Greenidge	2009
Rethinking Composing in a Digital Age: Authoring Literate Identities Through Multimodal Storytelling	Lalitha Vasudevan Katherine Schultz Jennifer Bateman	2010
Digital Storytelling Makes Reading Fun and Entertaining	Ariffin Abdul Mutalib Nurulnadwan Aziz Zatul Amilah Shaffiei	2011
Digital Storytelling: Using Technology to Spark Creativity	Charlene Tackvic	2012
Combining Traditional and New Literacies in a 21st-Century Writing Workshop	Jennifer M. Bogard Mary C. McMackin	2012
Digital Storytelling in an Elementary Classroom: Going Beyond Entertainment	Terry A. Campbell	2012
Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children	Nuala Sweeney-Burt	2014
Digital Stories in Writing Instruction for Middle School Students with Autism	Joy F. Xin	2013
Students with Learning Disabilities in an Inclusive Writing Classroom	Patricia Jacobs Danling Fu	2014
Stop-motion to Foster Digital Literacy in Elementary School	Koun-Tem Sun Chun-Huang Wang Ming-Chi Liku	2017
Enabling Co-creativity Through Digital Storytelling in Education	Alexander Schmoelz	2018
Digital Writing Tools from the Student Perspective	Helene Dahlström	2018
Exploring the Values of Writing Collaboratively through a Digital Storytelling Platform: a Mixed-Methods Analysis of Users' Participation, Perspectives and Practices	Irene Rubino Claudia Barberis Giovanni Malnati	2018

Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları

The Writing Performance of Elementary Students Using a Digital Writing Application	Sheila F. Baker Renée E. Lastrapes	2019
Technology and School Unit Improvement: Researching, Reconsidering and Reconstructing the School Context through a Multi-Thematic Digital Storytelling Project	Theodora K. Kouvara Stavroula A. Karasoula Christoforos V. Karachristos Elias C. Stavropoulos Vassilios S. Verykios	2019
Learning the Monuments of My City: Contemporary Teaching Approaches in Primary Education through Digital Storytelling	Alexandros Kapaniaris Maria Panoria	2020
The Contribution of Digital Storytelling to the Teaching of Folk Culture in Elementary School	Alexandros Kapaniaris Tornikidou Eleni	2020
The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills	Ahmad A.S. Tabieh Mohamed M. Al- Hileh Haya M. J. Abu Afifa Hiba Yacoub Abuzagha	2020
Generational Bridges: Supporting Literacy Development With Elder Storytelling and Video Performance	Kathy Snow Noelle Doucette Noline Francis	2020
Digital Storytelling: Facilitating Learning and Identity Development	Deoksoon Kim Mimi Li	2021



Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Views on Out-of-School Learning Environments

Perihan Tuğba ŞEKER¹ Özge SAVAŞ²

Makale Türü³: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 18.05.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

Atf İçin: Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83.

ÖZ: Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek, öğretmenlerin perspektifiyle öğretim programının okul dışındaki öğrenme ortamlarına nasıl yansıtıldığını açıklamak, çocukların gelişiminde aile katılımı, okul idaresi ve pedagojinin rolünü belirlemek için yapılmıştır. Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek adına nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 20 okul öncesi öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler kod ve kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarını okul ve sınıf dışında bulunan çevre veya informal öğrenme alanları olarak tanımlamış; okul dışı öğrenme ortamlarına kütüphane, müze, hayvanat bahçesi gibi alanları örnek vermiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların problem çözme becerisi, öz bakım becerisi, kas gelişimi ve odaklanma gibi becerilerinin gelişimini desteklediği görülmüştür. Eğitim programı bazında bakıldığında okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların kavram gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda aile katılımı ve okul idaresinin iş birliği içerisinde etkin katılım ve gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmalarını gerektiği şekilde görüşlerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamı

ABSTRACT: This research was planned to determine the awareness of preschool teachers about out-of-school learning environments, to determine the contribution of out-of-school learning environments to children's development and education program from the perspective of teachers, and to determine their adequacy in the framework of family participation-school administration-pedagogical education. The research was designed in a

¹ Dr., Uşak Üniversitesi, tugba.seker@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4801-8587 (Başlıca yazar)

² Bilim Uzmanı / MEB / ozgesavas145@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2594-6463

³Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 12.05.2022/2022-80

qualitative pattern in order to examine the views of preschool teachers on the subject in depth. The research data were collected with a semi-structured interview form, one of the qualitative research methods, with 20 preschool teachers selected by criterion sampling method. The data obtained from the research were analyzed by dividing into codes and categories. In the study, while preschool teachers defined out-of-school learning environments as environmental or informal learning areas outside the school and classroom; They gave examples of out-of-school learning environments such as libraries, museums and zoos. According to the preschool teachers who were the participants of the study, it was seen that out-of-school learning environments supported the development of children's skills such as problem-solving skills, self-care skills, muscle development and focusing. On the basis of the education program, they stated that out-of-school learning environments contributed positively to the concept development of children. Preschool teachers stated that they should work on the use of out-of-school learning environments by showing active participation and volunteerism in cooperation with family participation and school administration.

Keywords: Preschool education, preschool teacher, out of school learning, out-of-school learning environment

1. GİRİŞ

21. yy ile birlikte yaşamın birçok alanında köklü değişiklikler, kendine yer edinmeye başlamıştır. Bu değişikliklerden en çok etkilenen alanlardan bir tanesi de eğitim ve öğretimdir. Bireyin geçmiş yaşantıları gelecekte süregelen farklı düşünme becerilerini edinmelerinde ve bilimsel bilgiyi pratik yollar ile kavrayarak yaratıcılık ile sentezlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Akduman, 2010). Sürekli değişen ve dijitalleşen dünyada bireyin merak duygusu ve sorgulama becerisi her geçen gün ön plana çıkmakta olup, bu noktada eğitimin temel hedefi bireye kalıcı bilgiyi ve üst düzey yaşam becerilerini 21. yüzyıl hedeflerine uygun, yapılandırma olanağı sağlayacak şekilde sunabilmektir (Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu, 2015). Söz konusu becerilerin yapılandırılmasında sadece okul ortamının yeterli olmadığı inkar edilemez bir gerçektir (Adıgüzel, 2014; Bozdoğan, 2016). Okul dışı eğitim ve öğrenme ortamlarına bakıldığında mevcut sınıf ortamında gerçekleştirilmesi güç veya imkansız etkinliklerin okul dışında gerçekleştirilerek birinci elden öğrenme ortamlarına olanak tanınması gereklidir (Payne, 1985). Bahsi geçen okul dışı öğrenme ortamları okulun içerisinde bulunduğu çevre, doğa, bilim ve teknoloji merkezleri, parklar, doğal tarihi müzeler, bilimsel araştırma ortamları, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri... vs. olarak sıralanabilir (Laçın Şimşek, 2011; Karademir, 2018).

Yaşamın yapı taşı kabul edilen okul öncesi dönemin gelişim özellikleri düşünüldüğünde araştırma ve keşif yapmaya meraklı, hayal güçleri ve yaratıcılıkları üst düzeyde olan, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini aktif kullanabilen bireyleri çerçevelediği görülmektedir (Beaty, 1988; Şimşek ve Çınar, 2008; MEB, 2013). Bilime merak duyan çocukların ilerleyen yaşantılarında sorgulama becerisi yüksek kişiliklere dönüştüğü görülmektedir. NRC (1996) ‘a göre dünya ve uzay bilimi, yaşam bilimi ve fiziksel bilimi içeriğinde barındıran bilim standartlarının oluşturulmasında bütün çocukların bilimi anlamlandırabilmesi ve sorgulayabilmesi yeterliliği ön koşul olarak görülmektedir (Worth ve Grolman, 2003). Bu yeterlilikler göz önüne alındığında sadece sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin ve sınırlandırılmış öğretim ortamlarının çocukların fırsat eğitimine olanak tanımadığı görülmektedir. Aynı zamanda fen bilimlerinin çocuklara aktarılmasında üç ana metod kullanılmaktadır. Bu metodlar ise; laboratuvar, sınıf ortamı ve okul dışı öğrenme ortamları şeklindedir (Orion ve Hofstein, 1994). Okul dışı öğrenme ortamları birden fazla duyu organını harekete geçirmekte, bilgiyi ilk elden deneyimlemeye olanak tanımakta ve aynı zamanda çocukların keşfederken keyifli zaman geçirerek sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Laçın Şimşek, 2011). Merak edilen şeylerin keşfine yönelik içgüdüsel olarak yapılan araştırmaların bireye kazandırdığı haz düşünüldüğünde okul öncesi dönem çocuklarının başarıma hissini tatmalarına olanak tanımaktadır. Başaran çocuğun bilim yapma ve okul dışı öğrenme ortamları sayesinde sorgulama ve araştırma yapma istekleri de güdülenmektedir (Vural, 2004). Okul öncesi dönemde farklı ülkelerde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genel anlamda sürdürülebilir kalkınma teması altında alt temalara yer verildiği ve bu anlamda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Söz konusu alt temalar çevre duyarlılığı, erken okuryazarlık becerisi, gelecek eğitimi, sağlık eğitimi ve çok kültürlülük gibi becerileri kapsamaktadır (Leal Filho, 2009; Gadotti, 2010; Samuelsson, 2011). Özellikle çevre duyarlılığı alt teması perspektifinden bakıldığında; okul dışı öğrenme ortamları çocuğun okul dışarısında gözlemleyebileceği doğaya ve çevreye yakından tanık olabileceği ve dolayısıyla yaşam bilimine ilişkin yeterliliklere ilk elden ulaşabileceği bir kaynak konumundadır.

Ülkemizde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında öncelikle MEB bünyesinde ve Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde çocukların informal yollarla öğrenmeleri konusunda destekleyici ifadelerle rastlanmaktadır (MEB, 2013). Özellikle yakın geçmişte TÜBİTAK projeleri, toplum ve bilim destekli projeler ve çocuk üniversiteleri gibi yapılanmalar okul dışı öğrenme ortamlarına uygun zeminler hazırlamaktadır (Öztürk ve Altan, 2019). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenme algısının sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışında da keşfetmeyi bekleyen oldukça fazla bilgi

olduğunu informal yollarla edinmelerini sağlamaktadır. İnfomal öğrenmeler sınıf ve okul haricinde çocuğun yaşadığı mahalle, sokak, park, bahçe ya da sinema veya tiyatro gibi her türlü ortamda kendiliğinden oluşabilmektedir (Eshach, 2007; Senemoğlu, 2011; OECD, 2012; Lin ve Schunn, 2016). Bilgiyi informal yollarla edinme çocukların hem fen disiplinine olan ilgisini canlı tutmakta hem de sosyalleşmeleri açısından gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Çocukların dil ve bedensel iletişim unsurlarını kullanarak okul dışı öğrenme ortamları sayesinde bilginin okul ve öğretmenden ibaret olmadığını fark etmelerine olanak tanımaktadır (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerinde bulunan her şeyi duyularını kullanarak ya da sorular sorarak anlamlandırma çabası içerisinde. Bu doğrultuda bilimsel süreç becerilerini de işe koşarak çevrelerinde bulunan araştırmaya açık alanları informal yollarla keşfetmeye başlarlar. Her yeni keşif çocukların bilime olan meraklarını desteklemektedir (Anderson, 2012; Jarrett, 2013). Bahsi geçen araştırma, keşif ve merak duygusunu desteklemeye yönelik en uygun ortamlardan bir tanesi de okul dışı öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar okul dışı öğrenme ortamları sayesinde kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alarak olabildiğince gözlem yapma fırsatı yakalamaktadır. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi dönemde kullanılan Proje Yaklaşımı, GEMS, STEM, Reggio Emilia, High Scope gibi farklı yaklaşımlar ile bütünleştirilerek alan çalışmalarını ve gezileri de desteklemektedir. İnfomal öğrenmeleri destekleyen bu yaklaşımlar ile beraber okul bahçeleri, bilim merkezleri, okulun bulunduğu şehirdeki tarihi müzeler, tren garları, hayvanat bahçeleri, milli parklar, yerel işletmeler, müzik evleri, orman okulları, aqua parklar ve sanat galerileri gibi ortamlar da okul dışı öğrenme ortamları olarak sıralanabilir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Reiss ve Braund, 2004; Eshach, 2007; NSTA, 2012; Walsh ve Straits, 2014; TÜBİTAK, 2017). İnfomal öğrenmelere en açık dönemin okul öncesi dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda günlerinin büyük bir çoğunluğunu çocuklarla beraber geçiren öğretmenlerin de okul dışı öğrenme ortamlarına ve söz konusu ortamların çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek adına görüşleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadaki rolleri göz ardı edilemez. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak fen bilimlerine ilişkin çalışmaların ve öğretmen adaylarını kapsayan çalışmaların yer aldığı, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışmaların çocukların bilimsel süreç becerileri ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisine yoğunlaştığı, aynı zamanda yapılan çalışmaların daha çok ilkökul ve ortaokul seviyesinde olduğu görülmektedir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Anderson, Lucas, Ginns ve Dierking, 2000; Gerber, Cavallo ve Mayek, 2001; DeMarie, 2001; Bamberger ve Tal, 2008; DeWitt ve Storksdieck, 2008; Neill, 2008; Bartley, Mayhew ve Finkelstein, 2009; Hoisington, Sableski ve DeCosta, 2010; Bertnam, 2011; Dohn, 2011; Behrendt ve Franklin, 2014; Uludağ, 2017; Ocağ ve Korkmaz, 2018; Daş, Aslan ve Yadigaroglu, 2021). Söz konusu çalışmalara bakıldığında son yıllarda okul öncesi döneme ilişkin çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu söz konusudur. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik çalışma sayısının sınırlılığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazında bulunan boşluğu gidermeye katkı sağlayacağı düşünülerek, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıda yer verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamı nedir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimi ve eğitim programına etkisi nasıldır?

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin aile katılımı, okul idaresi ve pedagojik eğitimin yeterliliği ne durumdadır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tanımlarından ve okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimine ve öğretim programına etkisini belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerinden oluşmaktadır. Öğretmen dışındaki müdahillerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterliliklerini belirlemek adına araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma çalışma sürecini odağa alan çalışmalardır. Bireylerin kendi öğrenmelerinden ortaya çıkardıkları anlamları ve bu anlamları nasıl yapılandırıp yorumladıkları ile ilgilenen bir yöntemdir (Merriam, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar derinlemesine incelenerek kategoriler halinde sunulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, anket veya test tekniği gibi tekniklerin ortaya koyduğu sınırlılıkları ortadan kaldırarak esnek bir görüşme ortamı sağlamış, verilerin detaylı incelenmesine fırsat tanımıştır.

2.1. Çalışmanın Varsayım ve Sınırlılıkları

Çalışma, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yirmi okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar bir süre sonra veri doygunluğuna ulaştığı için örneklem grubunu oluşturan yirmi okul öncesi öğretmeni, evreni temsil eden okul öncesi öğretmenlerinin geneline sınırlıdır.

Çalışmanın katılımcılarını oluşturan yirmi okul öncesi öğretmenin aldıkları lisans mezuniyet dereceleri göz önünde bulundurularak okul öncesi dönem özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu varsayılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Merriam (2013)'a göre nitel araştırmalarda araştırmanın örneklemini araştırılan konuyu daha önceki yaşantılarında deneyimleyen katılımcılar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak olan grubun araştırmanın problemine dair gereken tecrübe, bilgi birikimi ve araştırmanın evrenini temsil edecek koşulları sağladığında ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemek adına kullanılan temel ölçüt Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler, farklı şehir ve/veya bölgelerde görev yapmış okul öncesi öğretmenleri olmaları ve araştırmaya katılımı gönüllü olarak sağlayacak öğretmenler olması yönünde belirlenmiştir. Bu sebeple farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler de bu bölgelerdeki okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tecrübelerini aktarma olanağı bulacağından ölçütler için ön koşul olarak aranmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplar on beşinci öğretmenden sonra tekrar etmeye başlamıştır. Sonrasında beş öğretmen ile daha görüşülerek görüşülen öğretmen sayısı yirmiye çıkarılmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplardan hareketle nitel alanda uzman

iki araştırmacının görüşleri doğrultusunda aynı kod ve kategorilerin tekrarladığı saptanmıştır. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın katılımcı sayısı yirmi okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının gizliliği korunduğundan katılımcılar K1 (Katılımcı 1), K2... şeklinde kodlanmıştır. Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarını oluşturan okul öncesi öğretmenlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	2
Yaş	25-30 Yaş	10
	30-35 Yaş	5
	35-40 Yaş	2
	40-45 Yaş	1
	45-50 Yaş	2
Eğitim durumu	Lisans	20
Görev yapılan okulun özellikleri	İl Merkezi	13
	Köy Okulu	7
Kıdem yılı	5-10 Yıl	12
	10-15 Yıl	5
	15-20 Yıl	2
	20-25 Yıl	1

Tablo 1 de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmenler (f: 18), 25-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler (f: 10) il merkezinde görev yapan öğretmenler (f: 13) ve kıdem yılı olarak 5-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerden (f:12) oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın katılımcıların tamamının lisans mezunu olduğu (f:20) görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan görüşme sorularını hazırlayabilmek adına araştırmacılar tarafından detaylı alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan taraması sonrasında görüşme sorularının geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla nitel alanda uzman iki araştırmacının görüşleri alınarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Ortaya çıkan 10 açık uçlu görüşme sorusu ile 5 okul öncesi öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Veri toplama aracının son hali düzenlenmiştir.

2.4. Veri Toplama

Bu araştırmanın verileri 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler 17.05.2022/23.05.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacılar görüşme

öncesinde katılımcılar ile birebir irtibata geçerek ön görüşme yapmış ve araştırmanın gizliliği hakkında bilgi verilerek görüşmelerin kayıt altına alınıp alınmayacağına dair katılımcı izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler COVID-19 salgını nedeni ile Zoom platformu üzerinden katılımcıların uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüntü kaydının alınmasına müsaade etmediği için görüşmeler sadece ses kaydına alınmıştır. Görüşme soruları her bir okul öncesi öğretmenine aynı sıra ile sorulmuş ve esnek bir görüşme ortamı sağlanmaya özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmeler her bir öğretmen için 20 ila 40 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı not edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada üç basamaktan oluşan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

- Araştırmacılar tarafından online olarak yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ses kayıtlarına alınmış ve iki araştırmacı da kayıtları yineleyerek dinleyip okumuştur. Verilen yanıtların her bir soru için ayrı ayrı dökümleri çıkartılarak güvenilirliği sağlamak adına yanıtları veren katılımcılar ile paylaşarak teyit edilmiştir.
- Nitel araştırmalarda yapılan içerik analizlerinde elde edilen veriler aşamalı olarak raporlaştırılır. İlk olarak verilen yanıtlardan kodlara, kodlardan ise kategorilere ulaşılarak raporlaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevapların benzerliklerine göre kod ve kategoriler oluşturulmuş ve ortaya çıkan kod ve kategoriler nitel alanda uzman iki araştırmacı ile paylaşarak geçerliliği gözden geçirilmiştir.
- Son olarak araştırmanın içerik analizi yapılarak katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar kelime bulutları içerisinde verilmiştir. Ayrıca katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılar şeklinde verilerek araştırma raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın hedefine hizmet eden görüşme sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan temalar sunulmuştur.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamı nedir?” alt problemine dair katılımcılara ‘Okul dışı öğrenme ortamlarına örnek verebilir misiniz?’ ve ‘Okul dışı öğrenme ortamlarında ne gibi faaliyetlerde bulunuyorsunuz?’ soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1: Okul Dışı Öğrenme Ortamları

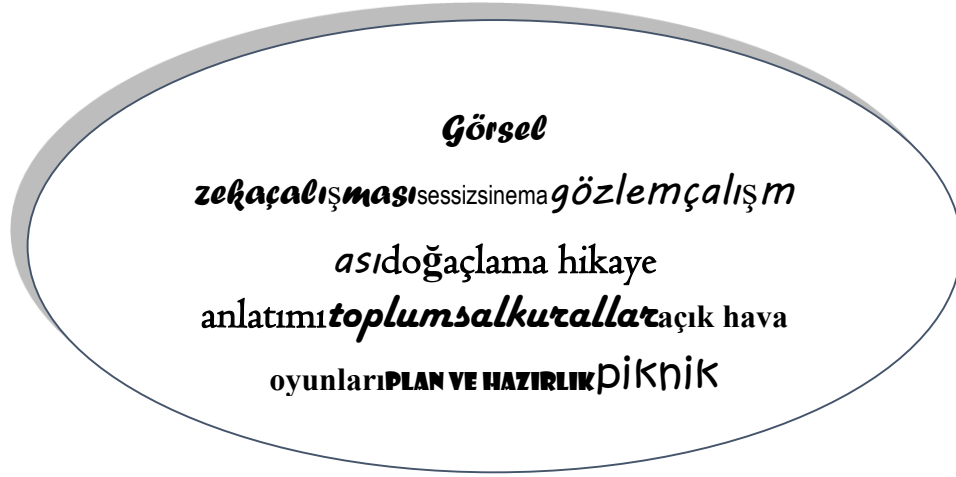
Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının okul dışı öğrenme ortamlarının tanımlanmasına dair verdikleri örnekler sanat ve bilim merkezleri, kütüphane, tekno park, tarihi ve kültürel alanlar, müze, botanik bahçe, hayvanat bahçesi, okul bahçesi, üretimhaneler ve postane şeklindedir.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K1: Okul dışı öğrenme ortamları; Sanat merkezleri, bilim merkezleri, kütüphaneler, tekno parklar, tarihi ve kültürel mekanlar (İstanbul oyuncak müzesi) ve doğal sit alanları olabilir.

K5: Okul dışı öğrenme ortamlarını bilim merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, doğal ortamlar olarak söyleyebiliriz. Örneğin tarihi ve kültürel mekânlara müzeleri örnek gösterebiliriz. Doğal ortamlar için ise doğa yürüyüşü yapabileceğimiz ormanları örnek verebiliriz.

K 16: İnsanlar aslında yaşam boyu öğrenme durumundadır. Okuldaki öğrenmeler formal öğrenmelerden okul dışındaki öğrenmeler informal öğrenme olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları her yer olabilir. Örneğin bir parkta çocuklar arkadaşlarıylaayken akran öğrenmeleri yaparlar, yeni bir ortama giren insanlar öncelikle ortamı gözlemleyerek keşfederek öğrenme yaparlar, sadece bir otobüste yolculuk sırasında pencereden dışarı bakarken bile çevreyi öğreniriz. Kısacası okul dışında kalan her yer yaşantı ile beraber sadece çocuklar değil her yaş grubundan insanlar için bir informal öğrenme ortamıdır. Bununla beraber çocuklar için yarı yapılandırılmış okul dışı eğitim ortamları ise gezi-gözlem- beceri odaklı öğretmen düzenlemesiyle çocukların öğrenmeye sevk edildikleri ortamlardır Bunlara ise müze, tiyatro, hayvanat - çiçek - meyve bahçeleri vs örnek verilebilir.



Şekil 2: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yapılan Faaliyetler

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmancının katılımcılarının okul dışı öğrenme ortamlarında yaptıkları faaliyetlere örnek olarak: görsel zeka çalışmalarını, sessiz sinema faaliyetlerini, gözlem sonuçlarını ve açık hava oyunlarını, kütüphanelerde yapılan doğaçlama hikaye anlatımlarını, piknik, toplumsal kurallar, plan ve hazırlıklarını vermişlerdir.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

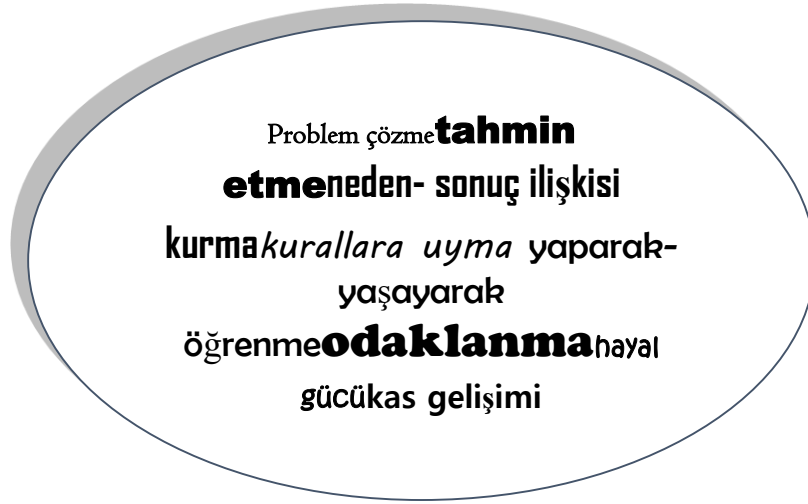
K3: İlk olarak uyulması gereken kuralları anlatıyorum. Çocukların fikirlerini de sorarak aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışıyorum. Sinemaya gittiysek orada sessiz olmalarını istiyorum. Kütüphaneye gittiysek çalışanların meslekleri ve görevleri hakkında sorular soruyorum. Hayvanat bahçesine gidildiyse sıraya girme, sırasını bekle, sabretmeyi öğrenme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlıyorum. Aynı zamanda bir düzen halinde hareket etmeleri gerektiğini öğretiyorum.

K7: Hayvanat bahçesine gidiyoruz, onlarla ilgili incelemeler yapıyoruz (ne yerler, nasıl yaşarlar). İlbaharda pikniğe gidiyoruz. Ağaçları, bitkileri, çiçekleri, böcekleri, karıncaları, kelebekleri vb. inceliyoruz. Açık havada oyunlar oynuyoruz, spor yapıyoruz. Kütüphaneye gidiyoruz, kitapları inceliyoruz. Müzelere gidip geçmişimizle ilgili bilgiler öğreniyoruz.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Çocukların Gelişimine ve Eğitim Programının Kullanımına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmancının “Okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimi ve eğitim programı bazındaki kullanımına etkisi nasıldır?” alt problemine dair katılımcılara yöneltilen “Okul dışı öğrenme ortamı etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal ve psiko-motor becerilerine katkısı sizce nedir?”, “Okul dışı öğrenme ortamına gitmeden önce hangi hazırlıkları yapıyorsunuz? Süreci nasıl planlıyorsunuz? Açıklar mısınız?”, “Okul dışı öğrenme ortamlarında hangi kazanım ve kavramlara yönlilik etkinlikler planlıyorsunuz?”, “Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler gerçekleştirdikten sonra çocuklar ile birlikte nasıl bir değerlendirme yapıyorsunuz?” ve “Okul dışı öğrenme ortamı faaliyeti sonrası gerçekleştirdiğiniz etkinliklere yönelik sınıf ortamında devamı niteliğinde uygulamalar yapıyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Katılımcıların bahsi geçen sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Çocukların Gelişimine Olan Etkileri

Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimlerine olan etkilerini problem çözme, tahmin etme, neden- sonuç ilişkisi kurma, yaparak-yaşayarak öğrenme, kurallara uyma, odaklanma, hayal gücü ve kas gelişimlerine olan etkisi şeklinde sıralamışlardır.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K 16: Okul dışı öğrenme ortamları çocukların keşfetme, gözlem yapma, deneme - yanılma, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak bilişsel gelişimlerini desteklemekte; akranları ile daha fazla iletişim ve etkileşim içinde olmalarını ve yeni bir ortama adapte olup uygun davranmalarını sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemekte ve kullandıkları yapılandırılmamış araçlar, etkinlik içerisinde buldukları alandaki doğal engeller ve ortamın zemini bağlamında da psikomor gelişimlerini desteklemektedir.

K 18: Okul kelimesi söylendiğinde akla gelen öğrenme ortamı dört duvarla çevrili sınıflar olarak düşünülmemelidir. Aksine çevre her zaman çocuklar için ikinci öğretmen rolündedir. Farklı ortamlarda çocukların ilgi ve dikkatleri hiç şüphesiz daha yoğun ve edindikleri bilgi ve deneyimler kalıcı olmaktadır. Geçmişten beri münazaralara konu olmuş olan çok okuyan mı bilir yoksa çok gezen mi düşüncesinde çok gezen bilir düşüncesini savunanlardanım. Örneğin bir hayvanat bahçesine gitmiş bir çocuk düşünelim. Bir de sınıfta hayvanların görseller ile anlatıldığı bir durum düşünelim. Şahsi kanaatim kesinlikle hayvanat bahçesine giden çocuk hayvanları dahakolay öğrenecektir. Bu noktada bilişsel anlamda algı açıklığı ve kalıcı bilgi ve deneyimlerden, sosyalleşimde çocukların girdikleri yeni ortamda karşılaştıkları yeni kişilerle geliştirdikleri sosyalbecerilerden, toplum kurallarını öğrenmeleri, öğrenmiş oldukları kurallara uymaları açısından,psiko motor anlamda ise yeni bir fiziki çevre ve ortamın çocukların kaba ve ince motorbecerilerinin çeşitliliğinden bahsedilebilir.Bu durumu örneklendirecek olursak; çocuklar ile kütüphaneye gidilen bir alangezisinde, kütüphane ortamı içerişimde sessiz olunması tarzında toplum kurallarınıöğrenmeleri ve kurallara uymaları açısından faydalı olur. Bunun dışında bu gibi gezileresnasında sıra ile yürümek, sıraya girmek gibi kurallar da pekişir. Kütüphane görevlileri ilekonuşurken sıra ile soru sormak, biri konuşurken sessiz olmak gibi sosyal ortamda uyulacakkurallarda pekişmiş olur.



Şekil 4: Okul Dışı Öğrenme Ortamları Öncesinde Yapılan Hazırlıklar

Şekil 4’de görüldüğü gibi katılımcılar okul dışı öğrenme ortamları öncesinde yaptıkları hazırlıkları temizlik ve hijyenik hazırlıkların yapılması, gerekli yasal izinlerin alınması, gidilecek yer hakkında araştırma yapma, çocuklara gidilecek yer hakkında ön bilgilendirmeler yapma ve güvenli bir şekilde gidip gelme şeklinde sıralamışlardır.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K 5: Öncelikle programımızdaki akışımıza bakıyoruz yani o haftaki programım ne ise ondan bağımsız hareket etmiyorum. Bunu bir haftaya yaymaya çalışıyorum. Önce giriş yapıyorum, görsel olarak videoları izletiyorum. Onunla ilgili sınıfta soru-cevap şeklinde konuşuyoruz. Bilgisayardan görsellerini gösteriyorum. Daha sonra veli ile iletişime geçiyorum. Evde de bu konunun devam ettirilmesini istiyorum. Daha sonra yasal olarak hazırladığımız bir süreç var. Velilerden izin alma, okul müdüründen izin alma, gideceğimiz yer ile görüşme vb. gibi. Gerekli evrakları hazırladıktan sonra yola çıkıyoruz. Gittiğimiz yeri gözlemliyoruz, bunun üzerine konuşuyoruz. Okula döndüğümüzde de ben çocuklardan dönüt istiyorum. Dönütümüzde yaş gurubumuzun gerektirdiği olan şeyler yapıyoruz. Neler yaptığımızı konuşuyoruz. Sürecimizi tamamlıyoruz.

K6: Ziyarete bulunacağımız bölgeyi önceden ziyaret etme şansımız varsa görüp gözlem yapıp bilgi topluyoruz. Önceden gitme şansı bulamadıysak, yetkililerden, daha önce böyle bir yeri ziyarette bulunan kişilerden ve internet ortamından mümkün olduğunca çok bilgi topluyoruz. Çocuklar için cazip hale getirmek için önceden afişler, resimler, videoları sınıf ortamına getiriyorum. Çocuklar için güvenlik amaçlı mutlaka yaka kartı hazırlıyorum (üzerinde isimleri, okul adı, öğretmen adı ve telefon numarası ve ailenin telefon numarasının yer aldığı kartlar). Gidilecek yerin özelliklerine göre, orada yapılabilecek drama, Türkçe dil etkinliği, müzik etkinliği vs. planlamasını yapıyoruz. Çocuklar zaman zaman bu bölgeden gözlem yaptıkları şeyleri resmediyor (not alamadıkları için) ya da önceden hazırladığımız ara bul kağıtları ile gördüklerini işaretliyor. Orada mümkünse küçük gruplar halinde tartışma grupları oluşturuyoruz ve bölge hakkında sohbet ediyoruz. Mümkün değilse bunun okula döndüğümüzde yapıyoruz. Orada yaptığımız çalışmalarını değerlendirmek amaçlı bazen pano çalışması, bazen broşür, bazen de afişler hazırlıyoruz.



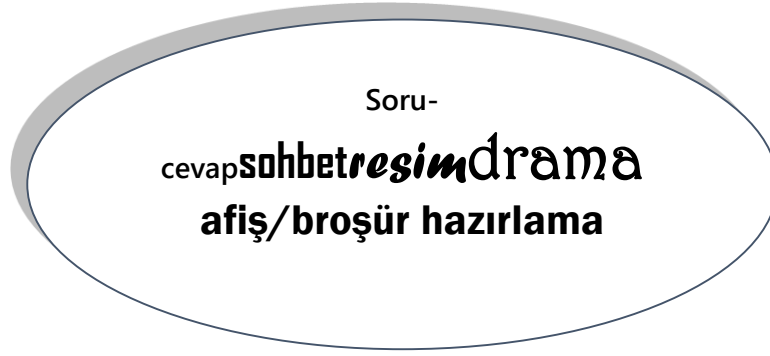
Şekil 5: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Kazandırılması Hedeflenen Kavram ve Kazanımlar

Şekil 5’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarının okul dışı öğrenme ortamlarında planladıkları ve yaptıkları etkinliklerde fene dair kavram ve kazanımlar, zıt kavramlar, duyu kavramları, yön/mekan/konuma dair kavram ve kazanımlar ve öz bakım becerilerine yönelik kavram ve kazanımların edinilmesini hedeflenmektedirler.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K14: Aslında tüm gelişim alanlarını kapsayan kazanımları dengeli bir şekilde almaya özen gösteriyorum. Ancak genel olarak bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, öz bakım becerileri ve motor gelişimle ilgili olan kazanımlarla ilgili etkinlikler planlıyorum. Çünkü okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin çocukların bilişsel, sosyal duygusal, motor gelişimleri ile özbakım becerilerini daha çok geliştirdiğini düşünüyorum. Kavram olarak ise daha çok duyu kavramı ve yön/mekan/konum kavramları ile ilgili etkinlikler planlıyorum.

K 18: Bu konuda bir sınırlamaya gitmenin doğru olmayacağını düşünüyorum hemen hemen her kavram ve kazanım okul dışı öğrenme ortamlarında da verilebilir. Şimdiye kadar sağlıklı-sağlıksız, kirli temiz gibi kavramları ele alarak okul dışı öğrenme ortamlarından faydalandım. Çocuklar ile bulunduğumuz bölgede gölet alanı adı verilen yerde doğa yürüyüşüne çıktık. Doğa yürüyüşü esnasında bir taraftan bulunduğumuz bölgeyi incelemelerini bir taraftan da beraberce çöp toplamalarını istedim. Etkinlik esnasında hazırlık aşamasında çocuklara uyulması gereken kuralları hatırlattım ve etkinlikte lazım olacak çöp poşeti ve eldivenleri getirdim. Ayrıca çocuklar ile sağlıklı ve sağlıksız kavramının ele alındığı bir çocuk tiyatrosuna da katılım sağladık.



Şekil 6. Okul Dışı Öğrenme Ortamları Sonrasında Yapılan Değerlendirme Çalışmaları ve Sınıf Ortamında Devamlılık Uygulamaları

Şekil 6’da görüldüğü gibi araştırmannın katılımcılarının okul dışı öğrenme ortamları sonrasında yaptıkları değerlendirme çalışmaları ve sınıf ortamında yapılan devamlılık uygulamaları sohbet havası eşliğinde yapılan tartışmalar, soru- cevap yöntemi ile gözlemlerin aktarılması, resim ve drama çalışmaları, afiş ve broşür hazırlama ile yapılan çalışmalar şeklindedir.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K2: Evet yapıyorum. Okul dışı öğrenme ortamından geldikten sonra çocuklarla öncelikle sohbet ediyoruz. Sonrasında çocuklarla gördüğümüz şeylerin resmini çiziyoruz. Müzeye gidilmişse eğer çocuklar gördükleri şeylerin resmini çiziyorlar ve çizilen resimlerle bir afiş hazırlıyoruz.

K 5: Kesinlikle yapıyorum. Zaten okul dışı öğrenme ortamını gördü, okula geldik orda iş bitti değil bizim için. Okula geldiğimizde neler hissettiniz vb. sorularla bunları destekliyoruz. Ben bunu yani o konuyu bulunduğu ortama yaymaya çalışıyorum. O haftayı geçirdikten sonra da bu konuyu bitirdim falan gibi bir şey söylemiyorum. İlerleyen süre içerisinde günlük plan ve program içerisinde tekrar veriyorum. Bizim programımız esnek bir program olduğu için bir çocuk “Öğretmenim biz bunu gördük.” dediğinde evet çocuklar neler görmüştük, ne idi, nasıldı şeklinde sorularla biz bunu yeniden devam ettirebiliyoruz. Çocukların öğrendiklerini yeniden gün yüzüne çıkarabiliyoruz.

K 10: Gezi sonunda okula döndükten sonra mutlaka çocuklarla görülen yerlerle ilgili sohbet edip; merak ettikleri sormak istedikleri bir şey var mı diye sorarım. Uygun bir konuya görülen şeyleri resmetmelerini ve gördükleri şeyleri yakınlarıyla paylaşmalarını isterim (pekişmesi için).

K 11: Türkçe dil, sanat, drama gibi etkinlikler planlanarak sürece yönelik değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Sınıfa döndüğümüzde örneğin drama ile müzede yaptıklarımızı canlandırıyoruz. Neler yaptık, nasıldı, en güzeli hangisiydi, senin dikkatini ne çekti gibi soruların üzerinde duruyoruz.

3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Aile Katılımı, Okul İdaresi ve Pedagojik Eğitimin Yeterliliğine Dair Bulgular

Araştırmannın “Okul öncesi öğretmenlerine göre okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin aile katılımı, okul idaresi ve pedagojik eğitimin yeterliliği ne durumdadır? ‘alt problemine dair katılımcılara yöneltilen “Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler planlama sürecinde aile katılımını nasıl değerlendirirsiniz?”, “Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler planlama ve uygulama sürecinde okul idaresinin katılımını nasıl değerlendirirsiniz?” ve “Okul dışı öğrenme ortamı öğretim faaliyetleri için hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç duyuyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların bahsi geçen sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Aile Katılımı ve Okul İdaresine İlişkin Değerlendirme

Şekil 7’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik aile katılımı ve okul idaresinin konuya ilişkin yaklaşımlarını ailelerin gönüllü katılımı, okul idaresinin destekleyici ve yol gösterici tavır, karşılıklı iş birliği ve aile ve/veya okul idaresinin okul dışı öğrenme ortamlarına etkin katılımı şeklinde sıralamışlardır.

Katılımcılardan bazılarının görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar ise şu şekildedir;

K 4: Biz bunu saç ayağına benzetiyoruz. Öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idaresi, milli eğitim, bakanlık vb. şeklinde biz bunlardan birinde kopukluk yaşarsak bu süreci yürütmekte ve verim almakta zorlanıyoruz. Okul idaresi de okul dışı öğrenme faaliyetlerinde onay merciiyiz olduğu için çok önemli bir yere sahip. İznimizi onlar onaylıyor, gideceğimiz yeri onlar arıyorlar, orayla irtibat halinde oluyorlar, saatini, gününü servisimizi okul idaresi ayarlıyor. Bu yüzden okul idaresi de bizim için çok çok önemli bir rol oynuyor.

K 7: Okul dışı etkinliklerde çocukların güvenliği açısından gönüllü velilerimizden 2-3kişiden yardım alıyoruz. Her etkinlikte farklı velilerimizden yardım alıyoruz. Piknikyaptığımız zaman tüm velilerimizin katılımlarını sağlamaya çalışıyoruz.

K 12: İdare, ilçe ve şehir dışı gezilerinde bize katılıyor ama yakın çevre gezilerinde onların katılmasına gerek olmuyor. İdare hep öğretmenin destekçisi ve yol göstericisi oluyor.

K 18: Okul idaresi gerekli izinleri almakla sorumlu olduğu için zaman zaman bu duruma iş yükü olarak bakabilmekle birlikte sağlıklı bir öğretmen-idareci ilişkisi kurulduğu sürece destekleyici ve yol gösterici bir tavır sergilediğini gözlemledim. Ben şahsım adına okul dışı öğrenme ortamlarında etkinliklere planlama ve uygulama sürecinde okul idaresinin büyük desteğini gördüm. Etkinliklerin organizasyona yardımcı olup etkinliklere kendisi de katılım gösterdi. Ayrıca bu durum tecrübe aktarım konusunda da biz öğretmenlere fayda sağlamaktadır. Yönetici pozisyonunda bulunan öğretmenler genel itibarıyla bizlerden daha uzun zamandır meslek içerisinde bulunmaları nedeniyle, gerekli noktalarda tecrübe aktarımında da bulunmaktadırlar. Bizlerde onlardan aldığımız bu tecrübeyi geliştirerek daha iyi noktalara ulaştırmak maksatlı kullanıyoruz. Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına dair hizmet içi eğitim alma yönündeki eğilimleri genel anlamda olumlu yöndedir. Katılımcılar olası bir hizmet içi eğitime katılım göstereceklerini ifade etmektedir. Katılımcılardan bazılarının hizmet içi eğitime dair görüşleri ise şu şekildedir:

K 11: Şu ana kadar böyle bir ihtiyaç hissetmedim ama böyle bir hizmet içi eğitim faaliyeti olursa da katılım gösteririm. Geleceğin büyükleri çocuklarımız için daha verimli olabilmek adına fayda sağlayabilir.

K 17: Edward Young’ unda dediği gibi “Öğrenmenin sonsuzluğu, insana ne kadar az bildiğini gösterir.” Okul öncesi öğretmenleri olarak yeni gelecek olan tüm bilgilere açık olmalıyız. Alacağımız hizmet içi eğitim bizim için elbette faydalı olacaktır.

K 6: Evet. Tarihi ve güzel bir mekanda yapacağımız bir çalışma için " Anadolu Masalları Anlatıcılığı" ile eğitim almış olmak ya da bir kodlama atölyesi ziyareti öncesinde "Robotik Kodlama " eğitimi almış olmak hem sürdürülebilirlik açısından hem de başka projeler ile entegreli çalışabilmek açısından önem arz ediyor.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ / DISCUSSION and RESULT

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Yapılan araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını tanımlama ve örneklendirme üzerine görüşleri, okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimi ve eğitim programı bazındaki kullanımının değerlendirilmesi ve aynı zamanda aile katılımı, okul idaresinin tavrı ve pedagojik eğitimin yeterliliği hakkındaki görüşleri ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi dönem kişinin doğumundan 72 ay sonuna kadar devam eden, yaşam becerilerinin büyük ölçüde temelini atıldığı ve birey olma algısının geliştiği kritik bir dönemdir (Akduman, 2010). Bu noktada çocuğun içinde bulunduğu ortamın iyi düzenlenmiş olması ve öğretmenin çocuğa karşı olan tutumu kaliteli öğrenmeleri beraberinde getirmektedir (Güleş, 2011). Verilen eğitimin sadece iç mekan ve/veya sınıf ortamı ile sınırlı tutulmayarak okul dışındaki öğrenme ortamları için de süreklilik göstermesi çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir (Şener, 2001). Söz konusu okul dışı öğrenme ortamlarına çocuğun doğal öğrenme arzusunu tetiklemeyle beraber öğretmenin de duyarlılığını aynı oranda etkilemektedir. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluklarına izin vermeli ve bunun çocuk için önemli bir adım olduğu hassasiyetinde olmalıdır (Tahta ve İvrendi, 2010; Uyanık- Balat, 2011). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarını tanımlayarak örnekler verebilmekte ve okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklar için önemine değinmektedir.

Çocuklar okul dışı öğrenme ortamlarında içindeki özgürlük duygusunu açığa çıkararak hayal güçlerini büyük ölçüde sürece dahil edebilmektedirler. Sınıf dışarısında herhangi bir ortamı keşfetme arzusu yeni öğrenmeleri güdülemekte ve süreçten keyif almalarını sağlamaktadır. Ayrıca çocukların fen bilimlerine olan ilgilerini artırmakta, toplumsal kurallara katılım sağlamalarına destek olmaktadır. Bu noktada birden fazla gelişim alanına kazanım sağlayan zengin uyarıcı bir öğrenme ortamıdır (Uluçınar-Sağır ve Karamustafaoğlu, 2014; Loxley, Dawes, Nichols ve Dore, 2016). Bununla beraber okul dışı öğrenme ortamları çocukların çevre farkındalığını artırmakta, sosyalleşmelerini sağlamakta, başarı-keşif ve araştırma duygularını kazanmalarını sağlayarak akademik başarı edinmelerini sağlamaktadır. Bilgiyi somutlaştırarak çocukların kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Lakin, 2006; Lien, 2007; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Çepni ve Aydın, 2015; Ocak ve Korkmaz, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların gelişimleri üzerinde oldukça anlamlı etkileri olduğunu düşünerek çocukların birden fazla gelişim alanına hitap ettiğini savunmaktadırlar.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi dönem için oldukça verimli kullanılacak bir kaynak olduğunu savunmakta; çocukların gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler, ailelerin ve görev yaptıkları okul idarelerinin de okul dışı öğrenme ortamlarına dair ılımlı bir tavır takındıkları ve yapılan çalışmaları desteklediklerini ifade etmektedirler. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitimlere katılıma istekli olduklarını ifade etmektedirler. Tüm bu sonuçlar ışığında ve yapılan alan taraması sonucunda elde edilen

bilgilerden hareketle okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme ortamlarına dair yapılan çalışma oldukça sınırlı sayıda olduğu için erken çocukluk dönemine ağırlık veren çalışmalar yürütülmesi önerilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ve çocuklar ile okul dışı öğrenme ortamlarına dair uygulama çalışmalarını kapsayan karma desenli çalışmalar planlanmalıdır. Araştırma bulgularından hareketle aileler ve okul idaresi işbirliği ile planlı okul dışı öğrenme ortamları etkinlikleri yapılabilir. Gezi planlamaları, doğa yürüyüşleri ya da açık hava oyunları turnuvaları düzenlenerek çocukların informal öğrenmelerine ortam hazırlanabilir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi okul dışı öğrenme ortamlarına dair öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenerek katılımları sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmada araştırmacıların çalışmaya sağladığı katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Anderson, D., Lucas, KB, Ginns, IS. & Dierking, LD (2000). Bir Bilim Müzesi Ziyareti ve İlgili Ziyaret Sonrası Faaliyetler Sırasında Elektrik ve Manyetizma Hakkında Bilgi Geliştirme. *Fen Eğitimi*, 84 (5), 658-679.
- Anderson, S. (2012). *Math And Science Investigations: Helping Young Learners Make Big Discoveries*. Gryphon House, Inc.
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2008). Doğa Tarihi Müzelerine Yapılan Sınıf Ziyaretlerinin Çoklu Sonuçları: Öğrencilerin Görüşü. *Fen Bilimleri Eğitimi ve Teknoloji Dergisi*, 17 (3), 274-284.
- Bartley, J. E., Mayhew, L. M. & Finkelstein, N. D. (2009). *Promoting Children's Understanding And Interest İn Science Through İnformal Science Education*. Physics Education Research Conference: AIP Conference Proceedings, 1179, 93. <http://aip.scitation.org/doi/abs/10.1063/1.3266763> Adresinden Erişildi. Erişim Tarihi: 19.02.2022.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). Okul Gezileri ve Bunların Eğitimdeki Değeri Üzerine Bir Araştırma İncelemesi. *Uluslararası Çevre ve Bilim Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 235-245.
- Bertram, N. (2012). *Okullarda Örgün ve Yaygın Eğitim Arasında Köprü Kurmaya Yönelik Bir Araştırma* (Doktora Tezi, Glasgow Üniversitesi).
- Bonderup Dohn, N. (2011). Akvaryumu Ziyaret Eden Lise Öğrencilerinin Durumsal İlgisi. *Fen Eğitimi*, 95 (2), 337-357.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development Of Self-Efficacy Belief Scale for Planning and Organizing Educational Trips To Out Of School Settings. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 9(1), 111-129.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal Of Social Science*, 39, 317-335.
- Daş, Be, Aslan, A. & Yedigaroğlu, E. (2021). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 4-6 Yaş Çocuklarının Sağlığı, Gelişimi ve Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci Üzerindeki Etkileri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 87-124.
- Demarie, D. (2001). A Trip To The Zoo: Children's Words and Photographs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1), 1-27.
- Dewitt, J. & Storksdieck, M. (2008). Okul Gezilerinin Kısa Bir İncelemesi: Geçmişten Önemli Bulgular ve Geleceğe Yönelik Çıkarımlar. *Ziyaretçi Çalışmaları*, 11 (2), 181-197.

- Ertas, H., Şen, A. İ., Parmaksızoğlu, A. & Şen, A. İ. (2011). Okul Dışı Bilimsel Etkinliklerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusunu Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, And İnformal Education. *Journal Of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Gadotti, M. (2010). Eğitim Uygulamalarını Sürdürülebilirliğe Yeniden Yönlendirmek. *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Dergisi*, 4 (2), 203-211.
- Gerber, BL, Cavallo, AM & Marek, EA (2001). İnformal Öğrenme Ortamları, Öğretim Prosedürleri ve Bilimsel Muhakeme Yeteneği Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 23 (5), 535-549.
- Güleş, F. (2011). Indispensable Element Of Pre-School Environments: Educational Materials. *Ijasinternational Journal of Arts and Sciences*.
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitime Giriş, Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. *Pegem Yayıncılık, Ankara*.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging The Gap Between Formal and İnformal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.
- Hoisington, C., Sableski, N. & Decosta, I. (2010). A Walk in the Woods. *Science and Children*, 48(2), 27-31.
- İstanbul Aydın Çocuk Üniversitesi (2015). *Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Jarrett, O. S. & Bulunuz, M. (2013). *Çocuğun Dünyasında Bilim: Anlamlı Öğrenme İçin Etkinlikler*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Karademir, E. (2018). Okul Dışı Ortamlarda Fen Öğretimi (426-448). O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Destekli Fen Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavak, N., Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi Gazetelerin Potansiyel Rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Kıyıcı, F. B. & Yiğit, E. A. (2010). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi: Rüzgar Santralineteknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Laçin Şimşek, C. (2011). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi*. Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. (Ed. Laçin Şimşek, 2011). Ankara: Pegem Akademi.
- Lakin, L. (2006). Science Beyond the Classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 89-90.
- Leal Filho, W. (2009). Towards the Promotion of Education for Sustainability. *Revista De Educación*, 263-277.
- Lien, H. A. (2007). The Benefits of Outdoor Education Experiences On Today’s Youth. In *Annual Meeting of the North American Association for Environmental Education, Virginia Beach Convention Center, Virginia*.
- Lin, PY & Schunn, CD (2016). Resmi Olmayan Fen Öğrenme Deneyimlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Alanındaki Tutum ve Yetenekleri Üzerindeki Boyutları ve Etkisi. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 38 (17), 2551-2572.
- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L. & Dore, B. (2016). Sınıf Dışında Öğrenme. (H. Türkmen, Çev.). H. Türkmen, M. Sağlam & E. Şahin-Pekmez (Ed.). *İlköğretimde Eğlendiren ve Anlamayı Geliştiren Fen Öğretimi*, S. 95-107. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/Oopororam.Pdf> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 18.02.2022
- Marulcu, İ., Saylan, A. & Güven, E. (2014). 6. ve 7. Sınıf Öğrenciler İçin Gerçekleştirilen “Küçük Bilginler Bilim Okulu” nun Değerlendirilmesi/Evaluation of the Little Scientists' Science School Which Was Organized For 6th and 7th Graders. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 341-352.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Arastırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Ed. SellahattinTuran). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- National Research Council (NRC) (1996). National Science Education Standards. National Academies Press.

- National Science Teachers Assosiation (NSTA) (2012). An NSTA Position Statement: Learning Science in Informal Environments. <http://www.nsta.org/about/positions/informal.aspx> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 03.02.2022
- Neill, P. (2008). Science and the Outdoor Classroom. *Extensions Curriculum Newsletter of the High/Scope Foundation*, 22(5), 1-7.
- Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen Bilimleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- OECD. (2012). *Higher Education And Adult Learning – Recognition Of Non-Formal and Informal Learning*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 03.02.2022
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Doğal Bir Ortamda Bilimsel Bir Saha Gezisi Sırasında Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi*, 31 (10), 1097-1119.
- Öztürk, N. & Altan, E. B. (2019). Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Sinop Çocuk Üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 370-381.
- Payne, M. R. (1985). *Using the Outdoors to Teach Science: A Resource Guide for Elementary and Middle School Teachers*. Educational Resources Information Center, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, New Mexico State University.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). ESD ile Neden Erken Başlamalıyız: Erken Çocukluk Eğitiminin Rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Dergisi*, 43 (2), 103-118.
- Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.
- Reiss, M. & Braund, M. (2004). Sınıf Dışında Öğrenmeyi Yönetmek. *Sınıf Dışında Bilim Öğrenmek*, 225-234.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şener, E. A. (2001). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/Esnek Bir "Fiziksel Çevre Modeli"* (Doctoral Dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Şimşek, N. & Çınar, Y. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tahta, F. & İvrendi, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Fen Öğrenimi ve Öğretimi. *Ankara: Kök*.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) (2017). <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/4003/icerik-bilim-merkezi-nedir> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 18.02.2022.
- Uluçınar-Sağır, Ş. & Karamustafaoğlu, S. (2014). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler. M. Metin & Ç. Şahin (Ed.). *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, S. 125-157. Ankara: Pegem Akademi.
- Uludağ, G. (2017). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitiminde Kullanılmasının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Uyanık Balat, G. & Arslan Çiftçi, H. (2011). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi. *Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T.(Edt.) Fen Nedir ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir*, 1-17.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*. Hayat.
- Walsh, L. & Straits, W. (2014). Informal Science Learning in the Formal Classroom. *Science and Children*, 51(9), 54.
- Worth, K. & Grollman, S. (2003). *Worms, Shadows and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Heinemann, Orders/Custom Service, PO Box 6926, Portsmouth, NH 03802-6926.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Along with the changes in all areas of life, traces of change can be seen in different areas that affect the living standards of individuals. The changes that occur bring along practical ways that make life easier. One of the areas most affected by the said change is undoubtedly the field of education. When we look at the pre-school period, which constitutes the most basic step in the lives of individuals and in the field of education, it is seen that it is a period suitable for research and discovery and to gain first-hand experiences. Considering these facts, it is seen that the activities carried out only in the classroom are not sufficient; It is thought that preschool children should be given the opportunity to actively use learning environments outside of school. Out-of-school learning environments are; schoolyard, museums, zoos, nature and science parks, libraries... etc. are listed as. Children actively realize their learning experiences in out-of-school learning environments. Therefore, by having the opportunity to explore the situations they are curious about, children can gain first-hand experience with informal ways about the environment of the school and all kinds of learning environments outside the classroom.

It is known that children who experience knowledge firsthand through informal ways increase their interest in science, strengthen their language and communication skills and contribute positively to their development. In this respect, out-of-school learning environments are an environment where children can learn very efficiently. Children can absorb information by taking responsibility for their own learning with out-of-school learning environments. In our country, the Pre-School Education Program is supportive for the active use of out-of-school learning environments. Expressions based on active learning and discovery are included. Preschool teachers also spend most of their days with children in the classroom and closely observe the development of children. When we look at the studies on out-of-school learning environments in the past years, studies on older age groups come to the fore. It is seen that the studies carried out are mostly studies aimed at pre-service teachers and there are studies that focus more on the developmental areas of children. The number of activities related to the pre-school period is negligible. In this period, where informal learning is intense, the opinions of preschool teachers about out-of-school learning environments are also important. This study was conducted to determine the views of preschool teachers about out-of-school learning environments.

In the study, research questions were formed and answers were sought in order to see how well the teachers are familiar with the definitions of out-of-school learning environments and to determine how effective the out-of-school learning environments are in the context of children's development, education program, school administration and family participation. The study was designed in the phenomenology pattern of qualitative research. A semi-structured interview form was used to examine the views of preschool teachers about out-of-school learning environments in depth. The answers given by the preschool teachers to the interview questions were analyzed in depth and presented in categories. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. The basic criteria were determined to be teachers working within the Ministry of National Education, pre-school teachers working in different cities and/or regions, and teachers who would voluntarily participate in the research. For this reason, teachers working in different regions were also sought as a prerequisite for the criteria, as they would have the opportunity to transfer their experiences about out-of-school learning environments in these regions. The answers given by the teachers to the semi-structured interview form used as a data collection tool in the research started to repeat after the fifteenth teacher. Afterwards, five more teachers were interviewed and the number of teachers interviewed was increased to twenty. Based on the answers from the teachers, it was determined that the same codes and categories were repeated in line with the opinions of two qualitative researchers. Based on all these, the number of participants in the research was limited to twenty preschool teachers. The data of the research were collected with the help of semi-structured interview form and 10 open-ended questions in the interview form. Since the majority of the participants did not allow video recording, the interviews were only audio recorded. The interviews lasted between 20-40 minutes for each teacher and the answers given by the participants to each question were noted by the researchers. Content analysis method consisting of three steps was used in the research.

Considering the findings of the research; The examples given by the participants regarding the definition of out-of-school learning environments are art and science centers, library, techno park, historical and cultural areas, museum, botanical garden, zoo, school garden, production houses and post office. Examples of the activities that the participants do in out-of-school learning environments are visual intelligence studies, silent cinema, observation studies, outdoor games, improvised storytelling in libraries, picnic, social rules and plans and preparations made before. Participants listed the effects of out-of-school learning environments on children's development as problem solving, guessing, establishing cause-effect relationships, learning by doing-experience, obeying rules, focusing, imagination and muscle development. They listed the preparations they made before the out-of-school learning environments as cleaning and hygienic preparations, obtaining the necessary legal permissions, researching the place to go, giving preliminary information to the children about the place to go, and commuting safely. In the activities planned and performed by the participants in out-of-school learning environments, they aim to acquire

concepts and achievements related to science concepts and achievements, opposite concepts, sensory concepts, direction/space/position concepts and acquisitions, and self-care skills. In addition, the evaluation studies of the participants after the out-of-school learning environments and the continuity practices in the classroom environment are in the form of discussions in the atmosphere of conversation, the transfer of observations with the question-answer method, painting and drama studies, and studies with the preparation of posters and brochures. Finally, the participants listed family involvement in out-of-school learning environments and the school administration's approaches to the subject as voluntary participation of families, supportive and guiding attitude of the school administration, mutual cooperation and active participation of the family and/or school administration in the out-of-school learning environments.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Küresel Okuryazarlık: Paydaşların Programa Yönelik İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi¹

Evaluating Stakeholders Curricular Needs: Global Literacy in Social Studies Teacher Education¹

Fatih ÖZTÜRK² Muhammed AKINCI³

Article Type: Research Article

Application Date: 20.09.2022

Accepted Date: 23.01.2023

To Cite This Article: Öztürk, F. & Akıncı, M. (2023). Evaluating stakeholders curricular needs: global literacy in social studies teacher education. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 84-110

ÖZ: Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı alan eğitimi seçmeli dersi olan Küreselleşme ve Toplum dersi programını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada dersin, program paydaşlarının konuya ilişkin eğitimsel ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Küreselleşme ve Toplum dersi programının paydaşların girdiler, işlemler ve çıktılar boyutlarındaki ihtiyaçlarını karşılama durumu ortaya koyulmuştur. Program tek bir durum olarak değerlendirildiği için araştırma tasarımı bütüncül tek durum çalışması tasarımı olarak ele alınmıştır. Ayrıca program değerlendirme sürecinde Stake tarafından literatüre kazandırılan İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmen adayları, dersi yürüten öğretim elemanları ve program uzmanı gibi paydaşlar ile yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, programın paydaşlarının dersin hedeflerine ve içeriklerine ilişkin farklı bakış açılarına ve beklentilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu hedef ve içerikler öğretmen eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimine tam olarak ilişkilendirilememiştir. Bu durum sosyal bilgiler öğretiminde küreselleşmenin etkin bir şekilde işlenmediğinin bir göstergesi olabilir. Araştırma sonucunda programla ilgili sorunların çözümünde faydalı olacağına inandığımız bazı öneriler sunulmuştur. Programın hedef ve içerikleri, belirlenen ihtiyaçlara yönelik olmalıdır. Ders, küreselleşmenin toplumu etkilediği boyutları içermelidir. Dolayısıyla bu ders, küresel bir dünyada bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerleri kazanmayı amaçlamalıdır.

Anahtar sözcükler: Küreselleşme, toplum, program, öğretmen eğitimi, sosyal bilgiler

¹ This study was presented as an oral presentation at the 10th International Congress on Curriculum and Instruction with the same title.

² Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, fatih.ozturk@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6209-1644

³ Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, muhammed.akinci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5001-2080

ABSTRACT: This study aims to evaluate the curriculum of the Globalization and Society course under the Social Studies Teacher Education Program. We attempted to determine the educational needs of the various curriculum stakeholders and the extent to which the relevant course met these needs. For this purpose, we aimed to reveal how effectively the globalization and society curriculum addresses stakeholders' needs regarding antecedents, transactions, and outcomes. We chose the research design (singular case study) because we evaluated the curriculum as a single case. We also used Stake's Responsive Evaluation Model during the curriculum evaluation process. We conducted structured and semi-structured interviews with curriculum stakeholders such as social studies teachers, pre-service teachers, course instructors, and a curriculum expert. The findings indicate that curriculum stakeholders have different perspectives and expectations regarding the course's objectives and contents. However, these objectives and contents needed to be better integrated into teacher education and social studies teaching. This case may indicate that social studies teaching handles globalization in a limited way

. Some suggestions that we believe to be useful in solving problems related to the curriculum: The objectives and contents of the curriculum should be directed at the identified needs. The course should include the dimensions in which globalization affects society. Therefore, this course should aim to acquire the knowledge, skills, and values individuals should have in a global world.

Keywords: Globalization, society, curriculum, teacher education, social studies

1. INTRODUCTION

20th-century global society has faced dramatic changes, such as the decline of the peasantry, the rise of cities, the enrichment of communication opportunities, the increase in literacy, and the improvement of women's status (Hobsbawn, 2008). The 21st century has taken the shift further. Technological developments, the downturn in transportation and communication costs, as well as the acceleration of information transfer, and the increase in commercial integration between countries radically change the way of life (Tomlinson, 2013). Not all scholars advocate the direction that global society has taken. There is also an approach that takes a skeptical attitude toward globalization (Giddens, 2006). However, anti-globalization is also a global movement (Ritzer, 2011). To progress the anti-globalization movement, we should have a global perspective and establish connections with various societies and cultures. Globalization is the increase or intensification of the state of connectivity (Tomlinson, 2013).

Since globalization touches upon the lives of each person on earth because it is economical and political, changing our natural environment and our link with and perspective about people. Relations across the globe intensify to the extent that it affects events and local processes many kilometers away. No matter where one lives, globalization can displace the regional characteristics of life (Haviland et al., 2008). This makes it essential to be knowledgeable about globalization and act accordingly. Albeit all the advancement and progress across the globe, the world faces serious threats such as acid rain, toxic wastes, natural diversity, social justice, inequality, war, terrorism, and political problems (UN, 2018). Therefore, schools should take action to provide students with a global perspective.

As Kirkwood (2001) states, a student who starts school today will face a very different world when s/he graduates from high school. In this world, s/he will need to communicate with people who differ significantly from him/her in terms of ethnicity, race, gender, language, culture, and socio-economic status. Therefore, as Kirkwood points out, we expect students to develop a global sense of belonging and their local, regional, and national belongings. A global sense of belonging involves identifying as a member of a global community (Giddens, 2006). People increasingly understand that social responsibility does not stop at national borders but goes beyond them. Therefore, people should be knowledgeable about injustice incidents or disasters and take a stand.

Globalization is taught in three different approaches in educational environments. These are international business education, international studies, and global education (Myers, 2006). We adopted the global education approach in this paper for operationalizing globalization. Global education literature sheds light on the knowledge, skills, and values that individuals should have in the context of the current and future situation of the world (Ukpodoku, 1999; Hanvey, 1976; Merryfield & Kasai, 2004; Kirkwood, 2001; Pike, 2000; Pike & Selby, 1988; King & Thorpe, 2012).

We have known the necessity of a global perspective in social studies teaching for roughly the last 60 years (Alger & Harf, 1986; Anderson, 1979; Becker, 1979; Gaudelli, 2013; Hanvey, 1976). The belief Mitsakos expressed in the final sentences of the Family of Man project serves as the foundation for this approach. "A carefully designed primary grade social studies curriculum with a strong global education dimension can have a significant effect on the understanding that children develop of other nations and other people" (Mitsakos, 1978, p.12).

The global education framework introduced in the 1970s primarily determined the general principles of the approach. In one of the most cited studies, Hanvey (2004) suggested that individuals should have five fundamental dispositions: Perspective Consciousness, State of the Planet Awareness, Cross-Cultural Awareness, Knowledge of Global Dynamics, and Awareness of Human Choices. Similarly, in 1982, the National Council for Social Studies (NCSS) envisioned the global education

approach. Accordingly, individuals should know the global, national, and local links and develop knowledge, skills, and attitudes regarding these facets' social, cultural, and ecological ties. This approach includes themes of prejudice reduction, interdependence, and dependency (Merryfield, 1998).

1.1. Literature Review

Two main criticisms are of interest to global education scholars. Complaints are directed at the importance and goals of global education. Global education is a realistic approach that evaluates the state of the world in the context of the past, present, and future and draws attention to individual and social responsibilities. However, the stakeholders limitedly consider necessary the nature of the approach. One example of that is the perception of global issues. Global issues can be perceived by students and teachers as disconnected from daily life, distant and irrelevant (Gaudelli, 2013). The main problem here may be the misperception of global education as international content added to social studies (Davies & Reid, 2005). However, global education is not only about content. It should be one of the main elements of social studies. Otherwise, the power of social studies teaching may decrease (Myers, 2006). As a result, it has been claimed that the fields of study, such as global education and teachers or global education and teacher education, are given limited attention (Ukpokudu, 2010). Hahn (2020) made a remarkable observation on the subject in his research, examining the position of immigrants in the classroom in four different countries. Although global advances are widespread and influential, teaching-related subjects are still taught traditionally. According to this research, teachers did not bring their perspective and importance to the agenda "unless it was necessary", even when there were immigrant students in the classroom. Teachers' caring attitudes and perspectives indicate that the global education literature needs to be more sensitive to teacher needs. This case is not a new argument. Merryfield (1992) also brought up the situation regarding teacher needs in the study's conclusion. Teachers requested more information on global education, referring to the need for teacher education to respond more to needs. We understand that similar findings still exist. For example, the fact that teachers see global education or globalization as a threat to national interests (Günel, 2016; Myers, 2006; Gaudelli, 2003) indicates the need for global education.

We should allow global education to add international content to current teaching (Davies & Reid, 2005). It should indicate how global developments affect individuals (Gaudelli, 2013). Various researchers suggest that global education goals are addressed at a limited level in teacher education (Ukpokudu, 2010; Myers, 2006). Accordingly, concepts such as social and economic inequalities or human rights have been neglected in the global education literature (Myers, 2006). In contexts outside of North America, what needs global education meets and how it relates to daily life are discussed in a limited way. Gaudelli (2013) suggested that the international information approach should be left aside. Instead, he said that the individual should examine the relationship of the global situation with daily life and acquire knowledge, skills, and values related to this. Accordingly, pre-service teachers should consider education and training in global citizenship and should be able to interpret developments affecting children, families, and societies from a global perspective (Goodwin, 2020). Therefore, pre-service teachers and teachers should reduce traditional limitations by bringing global issues to the classroom environment with examples from different countries (Dabach & Fones, 2016). Teachers should avoid limiting citizenship education and provide a global perspective (Kim, 2021).

Despite its crucial goals, the relevant literature indicates that global education receives limited attention. Minimal studies on this subject examine examples outside of North America and Europe. In addition, the indifference faced by global education may cause the global dimension of social studies teaching to be neglected. Studies examine how global education courses' objectives, scope, and contents

can contribute to overcoming this limitation. It is understood from the literature (Merryfield, 1992; Goodwin, 2020; Dabach & Fones, 2016; Kim, 2021; Davies & Reid, 2005; Gaudelli, 2013; Ukpokudu, 2010) that it would be more functional to examine undergraduate courses related to global education through a method that reveals the needs of stakeholders.

Today, revealing the quality of the curricula is possible by determining the responsiveness of these stakeholder needs (Stake, 2011). One of the most valuable and reliable ways to do this is to conduct formal curriculum evaluation studies. It is because they define curriculum evaluation as revealing the effectiveness and efficiency of the curricula developed in the light of scientific developments through scientific and formal methods and deciding about the curriculum (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011; Mertens & Wilson, 2019; Stufflebeam & Coryn, 2014). However, what the researchers expressed here is not just a description or decision about the level of achievement of the curriculum's objectives. Today, curriculum evaluation studies go far beyond determining the extent to which the students have achieved the objectives of the curriculum. The researchers focus curriculum evaluation on the extent to which the curricula met specific standards rather than objectives (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation-JCSEE, 2018). On the other hand, these standards emphasize uncovering the requirements of all curriculum stakeholders and managing curricula through participant-oriented procedures (Fitzpatrick et al., 2011; Yüksel & Sağlam, 2014). In this respect, today's curriculum evaluation approach is also suitable for the spirit of globalization because of the importance it attaches to participation.

1.2. Turkish Social Studies Context and Global Education

Social studies teaching is a secondary school course given in the 4th-7th grades in Turkey (Ministry of National Education-MNE, 2018). Including the concept of globalization in social studies teaching is a relatively recent development. There needs to be more evidence to say that the concept of globalization occupied an important place in social studies teaching in Turkey until the beginning of the 2000s. Until 2005, they planned social studies teaching from a national perspective and made no significant reference to issues and perspectives related to globalization. However, in 2005, the "global connections" learning area took its place in the middle school social studies curriculum as one of the leading learning areas (Board of Education- BE, 2009a, 2009b).

Global connections learning area with increasing economic, political, and cultural relations between people and societies include knowledge, skills, and values about global problems and economic and political connections (Açıklın, 2010). Açıklın (2010) argues that the social studies curriculum offers a limited perspective in terms of global education. In addition, according to Açıklın, information on global problems and world cultures is limited in the curriculum. Some studies have examined how these issues are taught in the classroom environment. Öztürk & Günel (2016) state that social studies teachers see globalization as the cause of global social, political, and economic conflicts. According to these teachers, global education is a concept related to globalization. Teachers participating in this research had a negative attitude toward global education.

Integration of globalization into teacher education is a relatively recent development. Although a course related to globalization did not directly take place in the teacher education undergraduate curriculum until 2018, studies examining pre-service teachers' global education knowledge, skills, and values (Kaymakçı, 2012; Günel & Pehlivan, 2016) started roughly after the 2010s. Kaymakçı (2012) revealed that the teacher education undergraduate curriculum, which began in 2006, includes courses related to global education but reflects the themes of global education in a limited way. According to this research, although the undergraduate program is limited in knowledge, it offers content related to global education. Nevertheless, the skills and values associated with global education are neglected. Related

studies do not contradict this argument. For example, according to Günel (2016), pre-service teachers associated the global perspective with concepts such as expansionism, imperialism, and liberalism and described globalization with negative concepts. The same study indicates that pre-service teachers characterized global education as harmful, uncertain, and contrary to national values. According to Günel and Pehlivan (2016), pre-service teachers do not conceive of themselves as global citizens. The research results show that the candidates perceive global citizenship as abandoning national feelings.

Due to the nature of the approach, global education should be applied and responded to in different countries. However, in the rest of the world, studies related to global education examine perceptions and awareness of the related concept. Still, a limited group of researchers discussed how this approach responds to local-national needs. In addition, some studies evaluate teacher training undergraduate programs in teaching fields, although there are few in Turkey (Akdoğan, 2016; Tekmen, 2012). However, among these studies, there were no studies evaluating social studies teaching programs using any curriculum evaluation approach or model.

Similarly, there is no curriculum evaluation study on globalization and society. This study extends earlier research by providing evidence that the global education concept is essential in indicating what needs will correspond in a non-Western context. The research evaluates how the course included in the social studies teaching undergraduate program in Turkey examines the relationship between globalization and society should be planned.

1.3. Aim of the Study

This research aims to evaluate the curriculum of a course that provides pre-service teachers with knowledge, skills, and values regarding globalization. For this purpose, we determined the educational needs of the different stakeholders of the program and to what extent the relevant course meets these needs. In this context, we sought answers to the following questions:

1. What are the stakeholders' needs/suggestions and practices regarding the globalization and society course?
2. How effectively does the globalization and society curriculum address the needs of stakeholders in terms of antecedents, transactions, and outcomes?

2. METHOD

2.1. Curriculum Evaluation Procedures

Since we evaluated the globalization and society curriculum as a single case, we considered the research design a singular case study (Stake, 2005; Creswell, 2007).

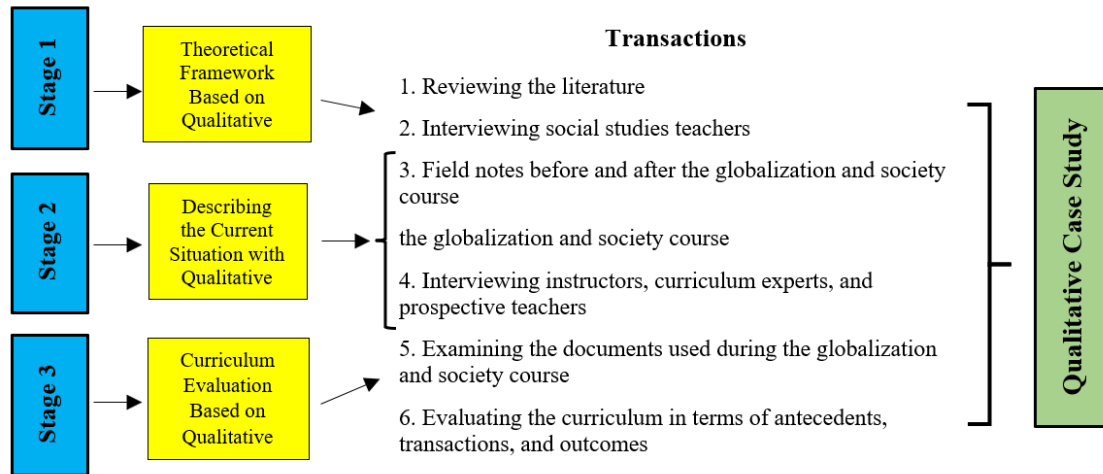


Figure 1: *Stages of the Qualitative Case Study Design Used in the Research*

Congruence-Contingency Evaluation Model reveals the compatibility between objectives and observations and the connection between antecedents, transactions, and outcomes in the description process (Stake, 1967). We used Stake's Responsive Evaluation Model, one of the participant-oriented program evaluation models, to evaluate the globalization and society curriculum and the "Description Matrix" of Stake's Congruence-Contingency Evaluation Model in describing the different dimensions of the curriculum. The Stake's Responsive Evaluation Model is an approach or model that includes the Congruence-Contingency Model (Stufflebeam, 1983). Accordingly, we conducted the study considering the evaluation stages of the responsive model.

2.2. Setting and Participants

We collected data from 34 social studies teachers working in different public schools in northeast Turkey and pre-service teachers studying in the social studies teaching undergraduate program in the education faculty of a state university in the same region. Other data sources were four lecturers who led the globalization and society course in social studies teaching undergraduate programs at different state universities in Turkey and a curriculum expert who contributed to preparing the social studies course curriculum. There were over 100 teachers invited to the study. We contacted these teachers individually, conveyed the purpose and scope of the research, and shared information on publication ethics. Only 34 of the teachers agreed to participate in the study. The pre-service teachers participating in the research are undergraduate students taking the globalization and society course in the relevant semester. We invited various lecturers who led the course and had academic studies on the subject to the research. However, most of them, particularly those who teach the globalization and society course, refused to participate in the interviews, claiming that they were forced to teach the course owing to a lack of instructors and so could not contribute to the study. Table 1. shows the details of sampling, data collection, and participant characteristics.

Table 1: *Sampling Methods, Data Collection Tools, and Participant Characteristics.*

PARTICIPANTS		INTERVIEWS			FIELD NOTES	
		Teachers	Pre-service teachers	Instructors and curriculum expert	Pre-service teachers	
Type of data collection tool		Structured	Structured	Semi-structured	Semi-structured	
Sampling Methods		Snowball Sampling	Study group	Snowball Sampling	Typical Case Sampling	
Gender	N					
		Female	15	17	1	18
		Male	19	5	5	9
Grade	N	2	16		18	
		3	2		3	
		4	4		6	
		1-3	2			
Seniority (Year)	N	4-7	2			
		8-10	7			
		11-15	16			
		Over 16	7			
		TOTAL	34	22	5	37

At the beginning of the research, we conducted pilot interviews with two well-known teachers in the region's social studies field who are continuing their graduate education. In the interviews, we observed that the participants avoided answering some questions. For this reason, instead of semi-structured interviews with teachers and pre-service teachers, we preferred to collect data through questionnaires comprising open-ended questions as a structured interview. In preparing these forms, we considered the previous interviews a pilot application. We analyzed the data obtained from the relevant documents by using content analysis.

3. FINDINGS

3.1. Needs, Suggestions, and Practices of Stakeholders for the Globalization and Society Course

Responsiveness has been a particularly emphasized issue in this study. Therefore, the research findings were shaped in line with the needs and suggestions of the globalization and society course's stakeholders from the beginning.

Table 2: Needs and Suggestions of Stakeholders for the Globalization and Society Course Objectives.

	Teachers		Pre-service Teachers	
		f		f
Proposed Objectives	Globalization awareness	7	Awareness of global change	2
	Having a global perspective	5	Developing an original perspective	2
	Irrelevant Answer	3	Having an open mind	1
	Having a worldview	1	Raising individuals who can produce solutions to social problems	1
	Becoming a global citizen	1		
	In-depth learning	1		
	Raising global and active citizens	1		

The objectives proposed by the stakeholders for teaching the globalization and society course show that the teachers initially emphasized the awareness of globalization. The second most emphasized objective was to provide the course with a global perspective. Moreover, the teachers stated that this course should also involve the objectives of having a worldview, raising global and active citizens, and in-depth learning.

Pre-service teachers, another stakeholder group, proposed different objectives for the course. The first of these objectives was the awareness of global change; the other was to develop an original perspective on events. Pre-service teachers also suggested being open-minded as an objective for the course. On the other hand, numerous participants answered the question about the objectives irrelevantly or preferred not to respond.

Instructors and the curriculum expert answered the related question by stating the objectives of their undergraduate courses. The curriculum stakeholders expressed that various contents should be included in line with the proposed objectives.

Table 3: Needs and Suggestions of Stakeholders for the Globalization and Society Course Content.

	Teachers		Pre-service Teachers		Instructors and the Curriculum Expert	
		f		f		f
Proposed Contents	Effects of globalization	21	They should extend the contents	3	Subject area expertise	3
	Awareness against hegemony	13	Interdisciplinarity	2	They should deepen content	1
	Different cultures and countries	13	Content cohesion	1	Cohesion with PPSE	1
	Global agenda	9			Subject area knowledge	1
	Media literacy	7				
	Global perspective	6				
	Cultural interaction	5				
	Communication skills	4				
	Cultural change	3				
	Dimensions of globalization	3				
	Global economy	3				
	Change and continuity	3				
	Global and social justice	3				
	Dimensions of imperialism	2				
	Social skills	2				
	Technology knowledge	2				

The suggestions of the stakeholders regarding the course content showed that teachers primarily focus on the effects of globalization. Other topics that the teachers made suggestions about the contents focused on awareness against hegemony, getting to know different cultures and countries, being

knowledgeable about global issues, media literacy, and acquiring a global perspective. In addition, teachers think that content should be presented on cultural interaction, communication skills, cultural change, dimensions of globalization, global economy, perception of change and continuity, global and social justice issues, dimensions of imperialism, acquiring social skills, and having technological knowledge.

Compared to the teachers, the other curriculum stakeholders (pre-service teachers, instructors, and the curriculum expert made limited suggestions about the contents. Pre-service teachers' requests are towards the way they handle the existing content rather than the presence of specific content. In this context, they suggested increasing the scope of the content. In addition, the pre-service teachers think that there should be an interdisciplinary approach in the content's organization and that they should establish a close relationship between teaching and this content. Accordingly, instructors and the curriculum expert expressed their expectations regarding the selection and arrangement of the content. The subjects that the instructors and the curriculum expert focused on were to have more authority in the content's structure, deepen the content to make it compatible with PPSE, and focus on subject area knowledge besides the teaching profession knowledge. In addition, the curriculum stakeholders stated they should make various arrangements to make teaching more effective.

Table 4: Needs and Suggestions of Stakeholders for the Teaching and Learning Activities of the Globalization and Society Course.

	Teachers	f	Pre-service Teachers	f	Instructors and the Curriculum Expert	f
	Proposed Teaching and Learning Activities	Practical training	14	Communication with different cultures	6	Time pressure should decrease
Interactive methods		3	Course duration appropriate to the content	6	They should reduce the number of students	1
Comparative education		2	Student-centered education	3	The instructor should be open-minded.	1
Individualized education		1	Recognition of different cultures	3		
Student exchange		1	Out-of-class activities	3		
			Activity-based training	2		
			Individual and small group activities	2		
		Opportunity to experience abroad	2			

Teachers made various suggestions regarding teaching and learning activities. Various participants emphasized that teaching and learning activities should be carried out practically. In addition, some teachers suggested that the lessons should be interactive, comparative, and individualized.

Pre-service teachers' suggestions for teaching and learning activities were more diverse than the teachers' suggestions. Pre-service teachers suggested that the course duration should be appropriate for the content, and there should be interaction with different cultures within this course. Accordingly, some pre-service teachers believe the lecturers should introduce different cultures and identities within this course. In addition, three pre-service teachers suggested that the course be student-centered and allow out-of-class activities.

Instructors have made different suggestions compared to each other. While one instructor stated that the course should cover a broader time frame, the other suggested reducing the number of students. An instructor said that people who are free from prejudices and open-minded should conduct this course on events and situations. The curriculum stakeholders were also asked for their views on the methods

and techniques used in teaching and learning activities. Teachers and pre-service teachers gave irrelevant answers (such as stating that “it was appropriate, sufficient”) or avoided answering questions about their practices on globalization and society. On the other hand, instructors mentioned the teaching methods-techniques, resources, and materials that they frequently use in their courses.

Table 5: *Methods, Techniques, Resources, and Materials Used by Instructors in the Globalization and Society Course.*

Instructors	f
Lecture	2
Scientific articles	2
Case study	2
Question Answer	1
Discovery learning	1
Book	1
Newspaper articles	1
Films and documentaries	1
Worksheets	1

Table 5 shows that the instructors preferred different activities related to the globalization and society course. These methods and techniques are lecturing scientific article reviews and case studies. In addition, instructors used the discovery learning strategy and the question-answer method. The materials used during the course were books, newspaper news, films, documentaries, and worksheets.

3.2. Evaluation of the Globalization and Society Curriculum in terms of Antecedents, Transactions, and Outcomes

In the research, we evaluated the globalization and society curriculum in line with the needs and suggestions of the stakeholders. We considered stakeholders' perception of globalization, their importance to the course, their expectations, the level of readiness of the students, and the course's objectives and contents as the curriculum's antecedents. In this context, we revealed the findings about how well the course meets the needs of the stakeholders.

Table 6: *Codes and Frequencies of Stakeholders' Perceptions of Globalization.*

Teachers	f	Instructors and the Curriculum Expert	f
Globalization Perceptions	Hegemony	Interdependence	2
	Global interaction	Hard to define	2
	ICT development	Positive	1
	Convergence	Economic change	1
	Global change	The weakening of nation-states	1
	World citizenship	Displacement of locality	1
	Global issues	Internationalization	1
	Global economy		
	Cultural assimilation		
	Social injustice		
	Global responsibility		
	Global society		

The globalization perceptions of the instructors and the curriculum expert were based on something other than certain common concepts. For this reason, there is no aggregation in the frequency distributions. In this context, the most emphasized concept was interdependence (economy, international relations, and politics). The second was "hard to define." In addition, the participants discussed globalization through concepts such as economic change, weakening of nation-states, displacement of locality, and internationalization.

According to the research findings, teachers perceived globalization differently from each other. Remarkably, the intersections of teacher perceptions of globalization were limited. Teacher perceptions varied between two poles. While one of these poles was global society, the other was hegemony. Many teachers (f 10) define globalization as a global power or hegemony of dominant powers over others. Correspondingly, teachers associated globalization with global problems (f 2), assimilation, and social injustice. Some teachers, on the other hand, explained globalization through the concept of interaction. According to them, globalization was related to developing information and communication technologies, global interaction, and convergence. Other teachers who define globalization as interaction associate it with global change, world citizenship, global economy, global responsibility, and global society.

Table 7: *The Importance of Stakeholders' Attribute to the Course and their Expectations.*

	Pre-service Teachers	f	Instructors and the Curriculum Expert	f
The Importance of The Course and The Expectations	Having knowledge	19	Prevention of racism, war, violence	3
	Gaining perspective	7	By necessity	3
	Curiosity and interest	6	The inevitability of globalization	2
	Social Studies branch effect	5	Raising awareness	2
	Audiovisual materials	2	Active citizenship	1
	Instructor effect	2	Getting to know our environment	1
	Current developments	2		
	No reason	2		
	Other	2		
	The popularity of the topic	1		
	Friend influence	1		
	Student quota	1		

Three instructors who participated in the study did not agree with the relevance of the course and indicated that they accepted it since no other instructor would manage it. According to other instructors and curriculum expert, the globalization and society course is crucial because it touches on specific concepts. These concepts are the prevention of racism, war, and violence. These participants also stated that globalization is inevitable, and there should be aware of this issue. On the other hand, some instructors said they attach importance to the globalization and society course as a requirement of active citizenship and recognizing the environment.

In the interviews, pre-service teachers emphasized the need for knowledge and perspective on globalization and society. They also mentioned the relationship between the social studies field and the subject and the curiosity and interest generated by this situation as reasons for preferring this course. Moreover, pre-service teachers expressed the current developments in globalization and society and the subject's popularity were also the features considered in the course's preference. A few interviewees stated they had expectations from the course, especially about using audiovisual materials, and that their preference for the course was not based on any particular reason. On the other hand, some interviewees

emphasized that the lecturer conducting the course, peers in their departments, and the student quota are essential factors in preferring this course.

Table 8: Codes and Frequencies Regarding the Readiness Levels of Pre-service Teachers.

	Pre-service Teachers	f	Instructors and the Curriculum Expert	f
Readiness Level	Low readiness level	10	Low readiness level	3
	Peer influence	4	Interested students	1
	Daily life	3	Prejudiced students	1
	Subclasses	3		
	From books	2		
	Previous university	2		
	Information and communication technologies	2		

The teachers participating in the research did not take the globalization and society course in their undergraduate education. Therefore, we did not ask the teachers about the course's objectives. We asked pre-service teachers enrolled in the globalization and society course their views on the objectives. Remarkably, the pre-service teachers were unable to provide any views on the objectives. They generally answered the related question with expressions such as "I do not know," "I have no idea," and "it is appropriate."

Instructors and the curriculum expert stated that the readiness level of the students who chose the globalization and society course was low. However, some instructors believe students may be divided into two as interested and prejudiced. Pre-service teachers also stated that their level of readiness is low (f 10), and their knowledge about the course mainly comes from the social environment. Pre-service teachers received information about the course from their peers, daily lives, previous learning experiences, and printed and digital sources.

Table 9: Codes and Frequencies Regarding the Objectives of the Curriculum.

	Pre-service Teachers	f	Instructors and the Curriculum Expert	f
Objectives	-		Acquiring a global perspective	2
			Understanding globalization and its effects	2
			Acquiring global awareness	1
			Acquiring problem-solving skills	1

Instructors and the curriculum expert emphasized four different objectives that they thought were important for the globalization and society course. The objectives repeated by different experts are "gaining a global perspective" and "understanding globalization and its effects." The other two objectives are gaining global awareness and problem-solving skills. Pre-service teachers gave irrelevant answers to the question (it was above my expectation, etc.).

Table 10: Codes and Frequencies Regarding the Contents of the Program.

	Teachers		Pre-service Teachers		Instructors and the Curriculum Expert	
		f		f		f
Contents	Global issues	1	History and culture of countries	11	Recognition of cultures	7
	Cultural assimilation	1	Met expectations	10	Recognition of the world	2
	Technological and cultural hegemony	1	The content is too comprehensive	5	Superficial contents	2
			It was above expectations	4	The history of globalization	2
			Limited contents	4	Definition of globalization	1
			Perspectives expanded	3	Global countries	1
			Contents should be more concrete	2	Anti-globalization	1
			We learned about current issues	2	Global issues	1
			Issues apart from culture were effective	1	Dimensions of globalization	1
			Permanence	1	Social studies and globalization	1
			We learned important topics	1	Immigration and refugees	1
			Keeping up with the time	1	Global citizenship	1

Instructors and the curriculum expert suggested that specific issues should be addressed in the globalization and society course. These topics are the recognition of different cultures and the world, the definition and history of globalization, countries, anti-globalization, dimensions of globalization, global issues, migration, refugees, global citizenship, and the relationship between social studies and globalization. Two instructors stated that the current globalization and society course content is superficial. However, teachers suggested a different content than instructors and the curriculum expert did. The teachers believe that contents such as global issues, cultural assimilation, and technological and cultural hegemony should be integrated into the globalization and society course.

The pre-service teachers stated that they learned the history and culture of countries, how to keep up with the times and current globalization problems, and their perspectives improved in this context at the end of the course. Moreover, they believe that the contents presented met their expectations to a large extent. While some participants criticized the course contents as overly comprehensive, others thought that the contents were limited. A few pre-service teachers stated that the contents should have been more concrete in terms of permanence.

Since globalization and society is an elective course carried out in various faculties of education, it is difficult to achieve unity in terms of different institutions in the course content. CHE has published framework contents to achieve this unity. The instructor, who also took field notes, shared the contents with the pre-service teachers through the syllabus at the beginning of the semester.

Table 11: Comparison of Contents in the Syllabus, Contents Presented in Lectures, and Contents Included in CHE Framework.

Week	Contents in the Syllabus	Contents Presented in Lectures	Contents Included in CHE Framework
1.	Course Introduction	Course Introduction	Changes in the environment; Military and economic associations; Turkey's situation in the face of globalization;
2.	What is Globalization?	What is Globalization?	Globalization and its effects in Turkey Developments in the world in the last century Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
3.	Globalization Debate	Globalization Debate	The developments in the world in the last century; Effects of globalization on underdeveloped countries;
4.	What is Migration?	Globalization and Migration	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
5.	Immigrants	Immigrants	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
6.	What is culture?	What is Culture?	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
7.	What is culture?	What is Culture?	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
8.	Institutions and Organizations Related to Migration	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
9.	Migration and Culture: Immigrant Countries	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century;

			Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
10.	Migration and Culture: Immigrant Countries	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
11.	Migration and Culture: International Students	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
12.	Migration and Culture: International Students	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Effects of globalization on underdeveloped countries; The developments in the world in the last century; Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
13.	Lesson Plan Reviews	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey Concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices
14.	Lesson Plan Reviews	Activity Related to Migration and Culture	Globalization and its effects in Turkey

The instructor teaching the globalization and society course carried out a teaching process beginning with the conceptual definition of globalization through the discussion of globalization, migration, and culture. Observations indicate that the instructor usually presented the contents he/she had included in his syllabus.

The topics suggested by the CHE for the globalization and society course are globalization and its effects on Turkey; developments in the world in the last century; changes in the environment; military and economic alliances; the impact of globalization on underdeveloped countries; Turkey's situation in the face of globalization; concepts such as pluralism and multiculturalism (and their place in teaching social studies) and multicultural education practices. The contents of the course recommended by CHE are more comprehensive than the practice. The course is expected to cover broad topics such as education on multicultural issues, changes in the environment, and military and economic cooperation. Another finding concerning the CHE contents is that it is unclear for what objectives the contents are determined.

We examined the globalization and society curriculum in terms of transactions under the titles such as teaching environment, teaching methods and techniques, tools and materials, attendance, participation and interaction, and assessment methods.

Table 12: Field Notes Findings Regarding the Transactions of the Curriculum.

Themes	Attendance	Teaching Methods and Techniques	TMT f	Tools and Materials	Assessment Methods	Participation and Interaction
Codes	1-34	Research	7	Textbook	Homework	-
	2-27	Authentic learning	7	PowerPoint	Exam	2-15
	3-28	Question-answer	5	Research	Question-answer	3-16
	4-21	Discussion	4	report	Performance	4-5
	5-27	Lecturing	3	Articles	assessment	5-18
	6-24	Case study	3	Picture and		6-12
	7-11	Group work	1	song		7-11
	9- 19			Newspaper		Midterm exam
	10-27			News		1-5
	11-29					1-5
	12-30					1-5
	13-32					1-3
	14-35					1-3
	15-23					1-5

Table 13: Interview Findings Regarding the Transactions of the Curriculum.

	Pre-service Teachers	f	Instructors and the curriculum expert	f
Teaching atmosphere	Acceptable population	15	Crowded classes	1
	Insufficient time	11	Limited lesson time	1
	Sufficient time	9	Globalization prejudice	1
	Partially sufficient time	9		
	Crowded classes	8		
	Redundant time	4		
Teaching Methods and Techniques	Discussion	13	Lecturing	2
	Engaging and motivational	8	Question-answer	2
	Research	7	Case study	2
	Student-centered	4	Discovery learning	1
	Lecturing	4		
	Authentic	4		
	Question-answer	3		
	Discovery learning	2		
	Group work	2		
	Student presentations	2		
	Case study	1		
Other	1			
Sources and Materials	Sufficient	10	Scientific article	2
	Appropriate	10	Books	1
	Authentic	5	Newspaper	1
	Various	4	Film and documentary	1
	Student presentations were effective	3	Worksheets	1
	Student presentations were limited	3	Student research-presentations	1
	Primary source	2		
Participation and Interacti	Active participation	16		
	interactive lesson	15		
	Insufficient participation	13		

	Democratic classroom	5
Assessment	Course evaluation surveys are effective	4
	No information	2
	Insufficient exam time	1
	Needs Improvement	1
	Group assessment was not effective	1

Instructors and the curriculum expert mentioned some problems observed in the teaching environment. These problems were related to the attitudes towards the course and the physical conditions of the classroom. Experts touched upon issues such as conducting the lesson with large groups in short periods and students' prejudices towards the lesson. However, the related problems did not arise in the practical lesson.

The pre-service teachers in the globalization and society course mainly considered the class population ideal. Only a few participants stated that the classes were crowded. Most of the pre-service teachers consider the course time insufficient or partially sufficient. According to some pre-service teachers, the course duration was longer than necessary.

Instructors stated that they mainly use the learning strategy through lecture, question-answer, case studies, and discovery in the globalization and society course. Research, authentic learning, discussion, class, question-answer, case study, and group work methods and techniques were used in the lesson.

We asked pre-service teachers whether the teaching methods and techniques used in the lessons met their expectations. Participants stated that the teaching methods and techniques were engaging, motivating, and student-centered. However, the answers to the related question mostly summarize the teaching methods and techniques instead of evaluating them (lecture, question-and-answer method was used, etc.).

The globalization and society course instructors used resources and materials such as books, newspaper news, scientific articles, films and documentaries, worksheets, and student research presentations throughout the semester. Sources and materials such as the course book, presentations, research reports, articles, pictures, songs, and newspaper news were preferred in the lesson.

Most pre-service teachers think that the course was active and interactive. A significant number of the participants (f 16) stated that the course allowed active participation (f 15) and included interaction. Some participants (f 5) noted conducting the course in a democratic atmosphere. On the other hand, many participants (f 15) stated that participation in the course was insufficient.

They conducted a teaching process based on theoretical contents in the first seven weeks of the course. In the second seven weeks of the course, there was a teaching process based on student presentations (student research, presentations, and student participation from different cultures). It was noted that the participation level in the first seven weeks was approximately 50%. In the second seven weeks, student participation decreased to about 10%, and there was almost no participation in some courses.

Observations showed that the measurement and evaluation methods used in the course were research assignments, question-and-answer activities, performance assessments for student research, presentations, and midterm/final exams. We also received the students' opinions about the assessment methods used in the course. These views indicated that students had different evaluations of the related methods. Most students found the assessment approach in the course positive. On the other hand, three

students argued that some points should be improved. Accordingly, the students argued that exam duration, quality, and group work evaluation should be improved. In addition, two students stated that they did not have an answer to this question. Most of the students answered the question that concerned their thoughts about the applied assessment approach by addressing the measurement and evaluation methods (question-answer, homework, exam, etc.).

In the research, we discussed the curriculum outcomes in serving the course's purpose. We revealed to what extent the globalization and society course meets the needs of stakeholders in the subject area.

Table 14: Interview Findings Regarding the Curriculum's Serving its Purpose.

	Teachers		Pre-service Teachers		Instructors and the curriculum expert	
		f		f		f
Serving the Purpose	Globalization awareness	11	Academic and professional development	22	Meets the needs	3
	Not effective	3	Recognizing differences, identities, and different cultures	14	Does not meet needs	1
	Anti-globalization	2	Providing/developing a different perspective	7		
			Breaking down prejudices	4		
			Will significantly affect lecture (put into practice)	4		
			Developing a sense of empathy	3		
			Identifying value judgments	2		
			Breaking stereotypes	1		
			Building self-confidence	1		

Instructors and the curriculum expert (f 3) argued that the globalization and society course met the need of the relevant subject area. According to these experts, there are different courses related to globalization and society. These are *sustainable development education*, *language and culture*, and *contemporary global issues* courses. On the other hand, an instructor stated that the relevant course was insufficient to meet the needs of social studies teaching in the subject area. According to this instructor, the duration of the course should be increased.

We also asked the teachers whether their undergraduate education met their need for knowledge, attitudes, and skills related to the globalization and society course. A few teachers said that their undergraduate education caused them to develop an anti-globalization view (f 2) or that their undergraduate education did not affect this subject (f 3). On the other hand, many teachers (f 11) stated that the undergraduate program provided them with awareness about globalization.

According to pre-service teachers, the globalization and society course essentially meets the needs of providing academic and professional development on the subject. Pre-service teachers stated that they made progress in recognizing differences, identities, and various cultures, gaining a different perspective, breaking down prejudices, developing a sense of empathy, identifying value judgments, breaking stereotypes, and building self-confidence. Some pre-service teachers believe they will practice these skills during their teaching profession.

4. DISCUSSION, CONCLUSION, AND SUGGESTIONS

In today's world, it is possible to see the effects of globalization in many spheres. Preparing for the global world is one of the essential requirements expected of pre-service teachers, especially social

studies teachers (Ukpokudu, 2010; Goodwin, 2020; Martell, 2018). The paper presented the findings in compliance with Stakes's model as antecedents-transactions-outcomes. In this context, instructors, the curriculum expert, teachers, and pre-service teachers have diverse opinions and expectations about the course's objectives. However, these objectives were not sufficiently associated with teacher education and social studies teaching. This circumstance demonstrates that globalization has been inadequately handled in social studies education. The main problem may be the lack of expected teacher education policies regarding globalization teaching and its effects (Paine, Aydarova & Syahril, 2017).

Global education scholars (Ukpokudu, 2010; Gaudelli, 2013) have pointed out a similar case arguing that the global education dimension is undervalued in social studies teaching. However, globalization as a teaching subject and the global process is a significant issue that should be considered in social studies teaching and the entire teacher training system (Paine, Bloemeke & Aydarova, 2016). Moreover, this problem makes it questionable to what extent the objectives needed in the program have been achieved. At present, the inability to achieve the objectives sufficiently in various programs at different education levels in Turkey is a subject of criticism (Akıncı, 2021; Çiftçi, 2019; Kotluk & Yayla, 2016). This finding also may indicate the lack of attention given to the course of globalization and society.

Similarly, this paper's field and the curriculum experts did not associate globalization with studies teaching. This limitation may be because globalization is coded as international information (Davies & Reid, 2005; Gaudelli, 2013; Myers, 2006). Three of the four field experts who participated in the research stated that they gave this course out of necessity, not by expertise or choice. One of these experts is a lecturer from outside social studies education. Field expertise and academic qualifications in teacher training undergraduate programs in Turkey are a matter of debate (Akıncı, 2021; Aslan, 2015; Tekmen, 2012).

Therefore, we may consider that the instructors from the field of social studies education or out of the subject area insufficiently consider whether the course they give is compatible with the goals of social studies teaching. This result makes the premise that the course is delivered with enough importance questionable (Ukpokudu, 2010; Gaudelli, 2013). In addition, the globalization and society course is an elective course in social studies teaching undergraduate programs (Council of Higher Education-CHE, 2018a). Hence, the reason for enrolling in the course differs from that of instructors. Like the demands of teachers in the study of Merryfield (1992), most pre-service teachers in this study prefer the course for reasons such as aspiration to obtain knowledge, interest, and curiosity. Pre-service teachers associated the social studies teaching profession with the course, albeit in limited numbers. However, it is inferred from the expressions that pre-service teachers limitedly examined the syllabus or the course's objectives. This deficiency may be due to pre-service teachers' lack of curriculum literacy skills. In other words, pre-service teachers, as a stakeholder of the curriculum, may need more understanding of the objectives, content, teaching activities, and evaluation process. This result supports the findings of Tan Şişman (2021), who concluded that pre-service teachers have superficial knowledge about the curriculum. Findings so far make it possible to assume neglect in the teacher training system.

Three stakeholder groups suggested diverse content for the course. This case may indicate that stakeholders' perceptions of related content are various. A couple of participants stressed the contents that are related to the term global citizenship. On the other hand, a significant group of participants argued that globalization is related to concepts such as imperialism and hegemony. A similar tendency has been noted in previous studies (Gaudelli, 2003; Myers, 2006; Günel & Pehlivan, 2016). Recent studies have stated that there has been a reaction against globalization for different reasons (Frieden,

2018; Walter, 2021). According to Wang et al. (2011), the first thing to do for successful teacher training policies is to accept the effects of globalization and then proceed.

Regardless of its probable impact and consequences, it is evident that the teacher training policy is closely related to globalization. Subject area experts have suggested content related to different dimensions of globalization. For example, while some experts focused on the content of prejudice, others made content suggestions that concentrated on the history of globalization. The dimensions of globalization are given in the contents of the course defined by CHE (CHE, 2018b). However, many dimensions of globalization suggested by CHE are left out, both in the observed course and in the content suggestions of subject area experts. For example, subject area experts should have suggested topics such as migration, interaction, and computer and communication technologies of globalization. The relevant inconsistency may be because the expert suggestions are limited to some concepts. At the same time, the content recommendations of CHE are too comprehensive for a course. It is a matter of criticism that current teacher training programs cannot reflect the ideal content at the ideal range due to reasons such as ideal duration and scope (Dağtekin & Zorluoğlu, 2019; Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020). This situation may cause ambiguity in the arrangement of the course contents and their reflection in the curriculum.

Teachers' views are worrying but still crucial since teachers are responsible stakeholders in teaching globalization to young generations. According to current research, the problem of globalization as a teaching qualification must be addressed adequately. There must be a consensus on which characteristics should be covered in teacher training curricula. (Myers & Rivero, 2020; Poole & Russell III, 2015; White & Myers, 2016). This situation may lead to the acquisition of incomplete or false information, which may cause prejudices about globalization, especially among teachers. Some teachers directly associate the concept of globalization with destructive processes and notions such as imperialism, hegemony, cultural degeneration, and assimilation. Different studies in the field of social studies education in Turkey also confirm the existence of this problem (Günel, 2016; Öztürk & Günel, 2016).

There are subjects on which the stakeholders agree relatively on teaching the course. Field experts have a common opinion regarding the low level of readiness of pre-service teachers. It is understood that the knowledge gained by the pre-service teachers about the course is at the level of the impressions obtained from the social environment. Therefore, the readiness of the candidates is low. Participants also supported this result with their opinions. Acceptance of students to teacher training in the undergraduate curriculum and the inadequacy of the readiness level of these students for the related curriculum is a subject that has been criticized in different studies (Aslan, 2015; Duman, 2019; Tekmen, 2012).

Teachers and field experts believe that teaching the globalization and society course should not remain at the abstract and theoretical level. In this context, it has been observed that the field and the curriculum expert use different methods and techniques. According to the stakeholders, it is right to handle the course with methods and techniques that allow interaction and practice. However, it is stated that the variety of teaching methods and techniques, especially for research and practice, needs to be improved. This situation has also been emphasized in different studies on teacher training curricula (Kuzu, 2015; Tekmen, 2012; Türk, 2019). According to Martell (2018), one of the most fundamental problems of the social studies teacher training curriculum is that teaching methods and techniques that will increase research skills are insufficient. Although the globalization and society course is a course that should be open to classroom and extracurricular activities due to its nature, it is open to criticism on whether it adequately meets the needs in this regard. Contrary to the educational philosophy adopted in

Turkey, it is known that teaching is limited within the school, and little importance is given to extracurricular activities (Başaran & Ulubey, 2018; Keskin & Yazar, 2019).

In addition, field experts prefer books, newspaper news, movies, documentaries, and worksheets as sources and materials in their teaching processes. The stakeholders stated that the materials provided the necessary variety. In addition, the stakeholders believe that the duration of the course should be increased. The inadequacy of course duration in both current teacher training curricula and previous curricula is a subject of criticism (Akıncı, 2021; Aslan, 2015; Hıdıroğlu, Kandemir & Tuncel, 2016). The problems related to the lesson duration might be not planning the content according to the needs.

The fact that teacher training undergraduate curricula in Turkey do not adequately meet the needs is an issue that has been criticized in different contexts (Akdoğan, 2016; Kuzu, 2015). For this reason, teacher training undergraduate curricula were updated in 2018 as they did not meet the educational needs of the age (CHE, 2018a).

In this respect, the course of globalization and society has been added to the current curricula in line with the needs of today's conditions. Accordingly, the curriculum stakeholders were asked about meeting the needs of the globalization and society course. It was observed that the field and the curriculum expert were satisfied with the answer "Yes," when asked this question. The purpose of the course in terms of social studies remained an unanswered question by the participants. Pre-service teachers, on the other hand, argued that the course created an awareness of prejudice, culture, and identity. However, they did not offer any views on other concepts related to globalization. When these two results are combined, it is clear that the participants did not evaluate the globalization and society course in the framework of social studies and the breadth demanded by the concept.

The lack of unity of practice in teacher training curricula in Turkey is a subject of criticism (Akdoğan, 2016; Özaltaş Serçek, 2014). The relevant results make it questionable whether the course serves its purpose. In addition, considering that the globalization and society course is an elective course in the undergraduate curriculum of social studies teaching, it is a matter that should be considered by whom and under what conditions the relevant course is conducted and whether there is a unity of practice among different faculties.

As a result, when examining the globalization and society curriculum, there are issues and doubts regarding which needs are based on the course objectives and, in this context, what information is included in the curriculum and how. In addition, the curriculum stakeholders do not have overlapping views on the subject and its importance.

In particular, it was observed that a significant part of teachers has negative thoughts about globalization. Despite these negativities, the stakeholders have relatively more positive opinions and expressions regarding the teaching process of the course. This situation indicates that the curriculum is promising in teaching if it is developed according to clearly identified needs. Various suggestions have been presented based on the research results in this context.

The issue of globalization and society should be handled in a way other than indirectly through the concept of globalization. When the case is handled this way, the stakeholders may tend to a polarization irrelevant to the goals and contents. Therefore, it is crucial to explore the diversity of stakeholders' perceptions of globalization and the sources of opposing views. As Myers (2006) stated, globalization can be considered in the context of intersection points and interdependence themes.

The meaning and importance of globalization in social studies education need to be clarified. Therefore, experts studying global education in social studies need to discuss the needs of the curricula' stakeholders regarding globalization and society. The meaning and importance of global education for social studies should be addressed globally, not just in the context of a country but in comparative studies and scientific meetings between countries because it is challenging to solve such an issue with local practices.

The goals and contents of the curriculum should be directed to these identified needs. The curriculum should include goals and content to end prejudice against globalization. Nevertheless, it should be remembered that the course of globalization and society is not limited to this. This course should include the dimensions in which globalization affects society. Therefore, this course should aim to gain individuals' knowledge, skills, and values in a global world. The content intensity and course duration make it difficult to achieve the relevant goals. In addition, teaching methods and techniques that will increase research skills in line with the appropriate objectives and extracurricular activities should be included.

REFERENCES

- Açıkalm, M. (2010). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254–259.
- Akdoğan, E. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* [Master thesis, Muğla Sıtkı Koçman University]. CHE, Thesis Center.
- Akıncı, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Akdeniz University]. CHE, Thesis Center.
- Alger, C. F., & Harf, J. E. (1984). Global education: Why? For whom? About what? In R. E. Freeman (Ed.), *Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies* (pp. 1-13). The National Council on Foreign Language and International Studies.
- Anderson, L. (1979). Schooling for citizenship in a global age: An exploration of the meaning and significance of global education. Mid-American Program for Global Perspectives in Education, Social Studies Development Center.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* [Doctoral thesis, Akdeniz University]. CHE, Thesis Center.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Becker, J. M. (1979). *Schooling for a global age*. McGraw-Hill.
- Board of Education [BoE]. (2009a). *Sosyal bilgiler 4. – 5. sınıf programı* [Social studies curriculum: Grades 4–5]. 10 April 2022 retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&do=download&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10>.
- Board of Education [BoE]. (2009b). *Sosyal bilgiler 6. – 7. sınıf programı* [Social studies curriculum: Grades 6–7]. 10 April 2022 retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&do=download&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10>.
- Council of Higher Education. (2018a). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 2 April 2022 retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- Council of Higher Education. (2018b). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. 2 April 2022 retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Edition). SAGE.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* [Master thesis, Gazi University]. CHE, Thesis Center
- Dabach, D. B., & Fones, A. (2016). Beyond the “English learner” frame: Transnational funds of knowledge in social studies. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 7-27.
- Dağtekin, A. & Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 31-35.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education’. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21st Edition). Pegem Akademi.
- Duman, S. N. (2019). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Gazi University]. CHE, Thesis Center.
- Frieden, J. A. (2019). The backlash against globalization and the future of the international economic order. *The Crisis of Globalization*, 43-52. Retrieved from www.scopus.com
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4th Edition). Pearson Education Inc.

- Gaudelli, W. (2013). Critically theorizing the global. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 552-565.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press.
- Goodwin, A. L. (2020). Globalization, global mindsets and teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6-18.
- Günel, E. (2016). Türkiye’de küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılması: Sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 440-461.
- Günel, E. & Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers’ perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, 10, 51-69.
- Hahn, C., L. (2020). Educating citizens in an age of globalization, migration, and transnationalism: A study in four European democracies. *Theory & Research in Social Education*, (48)2, 244-284.
- Hanvey, R. G. (2004). An attainable global perspective. The american forum for global education, 2-47. Retrieved 12 May 2022 from <https://docplayer.net/60696-An-attainable-global-perspective-by-robert-g-hanvey.html>.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. Center for War/Peace Studies.
- Haviland, W., Prins, H., Walrath, D. & McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*, (İ. Deniz & E. Sarıoğlu, Translator). Kaknüs.
- Hıdıroğlu, Ç. N., Kandemir, A., & Tuncel, İ. (2016). Hammond’un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 47-68.
- Hobsbawm, E. (2008). *21. Yüzyılın başında savaş, barış ve hegemonya: Küreselleşme, demokrasi ve terörizm*, (O. Akinhay Translator). Agora.
- JCSEE. (2018). Checklist of the program evaluation standards statements. 2 Mayıs 2022 Retrieved from <https://evaluationstandards.org/program>.
- Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 817-854.
- Keskin, İ. & Yazar, T. (2019). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 1-28.
- King, J. T., & Thorpe, S. (2012). Searching for global literacy: Oregon's essential skills movement and the challenges of transformation. *The Social Studies*, 103(3), 125-132.
- Kim, Y. (2021) Imagining and teaching citizenship as non-citizens: Migrant social studies teachers’ positionalities and citizenship education in turbulent times. *Theory & Research in Social Education*, 49(2), 176-200.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1),10-15.
- Kotluk, N., & Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf fizik öğretim programının tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1832-1852.
- Kuzu, S. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri ders programının değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Gaziantep University]. CHE, Thesis Center.
- Martell, C. C. (2018). *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives*. Information Age Publishing.
- Merryfield, M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers’ thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- Merryfield, M. M. (1992). Preparing social studies teachers for the twenty-first century: Perspectives on program effectiveness from a study of six exemplary teacher education programs in global education. *Theory & Research in Social Education*, 20(1), 17-46.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization. *Social Education*, 68(5), 354-359.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice*. (2nd Edition). Guilford Publications.

- Mitsakos, C. L. (1978). A global education program can make a difference. *Theory & Research in Social Education*, 6(1), 1-15.
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging pre-service teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383-396.
- Özaltay Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Dicle University]. CHE, Thesis Center.
- Öztürk, F. & Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185
- Paine, L., Aydarova, E., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 1133-1148). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paine, L., Blömeke, S., & Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. In DH Gitomer, & CA Bell (Eds), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 717-786). Washington, DC: AERA.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.
- Pike, G., & D. Selby. (1988). *Global teacher, global learner*. Hodder & Stoughton.
- Ritzer G. (2011) *Küresel dünya*. (M. Pekdemir, Translator). Ayrıntı.
- Poole, C. M., & Russell III, W. B. (2015). Educating for global perspectives: A study of teacher preparation programs. *Journal of Education*, 195(3), 41-52.
- Stake, R. E. (2014). Information science and responsive evaluation. *E-Learning and Digital Media*, 11(5), 443-450.
- Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. In Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 189-197). Sage.
- Stake, R. E. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. In Norman K. D. & Yvonna S. L. (Ed.) *The sage handbook of qualitative research* (3rd Edition). (pp. 443- 465). Sage.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In Madaus, G. F., Scriven, M. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. (2nd Edition). Josey-Bass.
- Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program geliştirme bilgisinin kazandırılması. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400.
- Tekmen, B. (2012). *Okul öncesi öğretmenliği programının akademisyenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Middle East Technical University]. CHE, Thesis Center.
- Tomlinson, J. (2013) *Küreselleşme ve kültür*. (A. Eker, Translator). Ayrıntı.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Doctoral thesis, Gazi University]. CHE, Thesis Center.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- United Nations. (2018). The sustainable development goals report 2018. 9 May 2022 Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2018>
- Walter, S. (2021). The backlash against globalization. *Annual Review of Political Science*, pp. 24, 421-442.

- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. J., & Klecka, C. L. (2011). Understanding teacher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 115-120.
- White, G., & Myers, J. P. (2016). The changing role of citizenship education in a globalizing society. In J. Banks, M. Suarez-Orozco, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (pp. 179–201). Teachers College Press.
- Yapucuoğlu, M. D. & Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th Edition). Seçkin.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2nd Edition). Pegem Akademi.



Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlıkları ile Öğretmenliğe Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

An Analysis of the Relationship Between the Pre-Service Teachers' Curriculum Literacy and Their Preparedness to Teach ¹

Tuğba GÜNER, Serkan ASLAN²

Article Type³: Research Article

Application Date: 20.09.2022

Accepted Date: 23.01.2023

To Cite This Article: Güner, T. ve Aslan, S. (2023). An analysis of the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 111-126.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlıkları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Arapça eğitimi, fen bilimleri eğitimi, ilköğretim matematik eğitimi, İngilizce eğitimi, sınıf eğitimi, sosyal bilimler eğitimi ve Türkçe eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören 373 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlığı açısından program hedefleri, program içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında yüksek düzeyde; öğretmenliğe hazır olma durumları açısından etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutlarında ise orta düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin genel toplamı ile öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin öğreneni anlama, teknopedagojik yaklaşım, öğretim sürecini tasarlama alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; etkili öğrenme ortamı oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan program hedefleri, program içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretim programı, öğretim programı okuryazarlığı, öğretmen adayları, öğretmenliğe hazır olma durumu

¹ This research was produced from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

² Assoc.Prof.Dr., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, serkanaslan@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8515-4233 (Corresponding author)

³ Ethics committee approval: E-87432956-050.99-175001

ABSTRACT: This study attempts to determine the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. Having a quantitative research design, the study employed the correlational survey model. The sample consisted of 373 pre-service teachers studying in the departments of Arabic, science, primary school mathematics, English, classroom, social sciences and Turkish education. The participants were chosen by the convenience sampling method. This study deployed "Curriculum Literacy Scale" and "Preparedness to Teach Scale" as data collection tools. Descriptive statistics, multiple linear regression and correlation analyses were used during data analysis. The results suggested that the pre-service teachers had a high level of curriculum literacy in terms of curriculum objectives, curriculum content, teaching-learning processes and measurement-evaluation sub-factor. As for their preparedness to teach, they had a high level of participation in terms of the sub-factor of forming an effective learning environment, while a moderate level of participation related to the sub-factors of designing the instructional process, techno-pedagogical approach and understanding the learner. A positive, moderate and significant relationship was identified between the overall of the curriculum literacy scale and the sub-factors of understanding the learner, techno-pedagogical approach, and designing the instructional process, while a positive, high-level and significant relationship was found between the pre-service teachers' curriculum literacy and the sub-factors of forming an effective learning environment. Besides, the curriculum objectives, curriculum content, teaching-learning process and measurement-evaluation, which are the sub-factors of the curriculum literacy scale, significantly predicted the pre-service teachers' preparedness to teach.

Keywords: Curriculum, curriculum literacy, pre-service teachers, preparedness to teach

1. INTRODUCTION

Education can be defined as providing individuals with skills, attitudes, knowledge and behaviours particular to the age in which they live under the strength of each society's cultural values (Demirel & Kaya, 2006). Therefore, each country aspires to raise individuals for the benefit of society considering its technology and economic interests according to the philosophy it aims at (Ertürk, 2017). Curricula play a significant role in achieving this goal. Indeed, they are the most important guides of teachers in the classroom (Aslan & Gürlen, 2019).

They are also effective in the organization and maintenance of the teaching-learning process. They cannot be effective unless they are implemented in a planned and programmed way in the teaching-learning environments (Fer, 2015). Teachers, on the other, are the most important actors in the effective and efficient implementation of curricula (Bolat, 2021). Curricula revive in the hands of teachers. However, some studies on curriculum have suggested the problems experienced in the implementation of curriculum (Gezgin & Bal, 2021; Saraç & Yıldırım, 2019; Taş & Kıröğlü, 2018). Upon analyzing these problems, it is most likely that teachers encounter problems while implementing the curriculum as they do not have curriculum literacy.

Teachers are responsible for conducting the teaching-learning process in a qualified manner. Therefore, they must be curriculum literates to fulfil this duty properly, which may contribute to their effective and efficient implementation of the curriculum. In this regard, they should be provided with curriculum literacy in pre-service training. The fact that teacher candidates are curriculum literates may also affect their readiness for the teaching profession. Because the pre-service teachers with curriculum literacy may determine which educational philosophy is based on, the association of the learning outcomes with student development characteristics and taxonomy, the relationship between outcomes and content, which teaching method and technique will be used in achieving learning outcomes, and which assessment and evaluation tool will be chosen and whether they are knowledgeable about its use in the learning environment. In this respect, curriculum literacy not only contributes to teachers' professional qualifications but also makes them handier for the profession.

Numerous studies have been conducted on the pre-service teachers' curriculum literacy (Aslan, 2019; Aslan & Gürlen, 2019; Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Çetinkaya & Tabak, 2019; Demir & Toraman, 2021; Demir, Yücesoy & Serttaş, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Şinego & Çakmak, 2021; Tunçer & Şahin, 2019). Besides, some studies were conducted on readiness for teaching (Aybek & Aslan, 2019; Karakaya, Uzel, Gül & Yılmaz, 2018; Şimşek, 2018; Yıldırım & Kalman, 2017). However, there is no such a study specifically published on predicting the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach, which is regarded as a significant gap in the relevant literature. Curriculum literacy is within the scope of the education field. Hence, curriculum literacy is a concept that may contribute to the achievement of the expected objectives in education. In this context, the pre-service teachers' curriculum literacy is expected to contribute to their preparedness to teach. In addition, the first researcher observed within the scope of the courses that the pre-service teachers who are curriculum literates feel more ready for the teaching profession. Such a study was conducted in order to demonstrate the endorsement of this observation. This is the starting point of the present study.

This study reports on the dimensions of the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. The results of the study is expected to be a feedback for teacher training programs, instructors and pre-service teachers. Based upon the results of the study, teacher training programs will contribute to carry out the studies to improve the pre-service

teachers' curriculum literacy. Likewise, instructors working in teacher training programs may organize activities to improve the pre-service teachers' curriculum literacy skills in their classes. Pre-service teachers may also try to improve their curriculum literacy skills. Accordingly, they may organize the teaching-learning process in an effective and efficient way when they start the profession.

This study attempts to examine the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach in terms of some variables and to determine the relationship between them. In service of this aim, answers to the following sub-problems were sought.

1. What are the levels of the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach?
2. Is there a significant relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach?
3. Does the pre-service teachers' curriculum literacy significantly predict their preparedness to teach?

1.1. Conceptual Framework

1.1.1. Curriculum Literacy

Literacy, which facilitates the lives of individuals in society, consists of abilities that employ thinking skills (Lankshear & O'Connor, 1999; O'Brein & Rugen, 2001). Rapid technological developments in the 21st century have led to the booming of the concept of literacy, and literacy types specific to each field have emerged (Önal, 2010). Along with the developing and changing world order, education systems have also been updated and curriculum literacy has become a skill that should be acquired by teachers and pre-service teachers in terms of quality education (Kasapoğlu, 2020).

The relevant literature in Turkey has revealed that various concepts are used for curriculum literacy. This may be because this type of literacy has gained importance in Turkey in recent years. Besides, no consensus has been ensured about the definition of the concept as this concept has been studied in recent years. This study employed the term curriculum literacy. Curriculum literacy is one of the most significant skills in the process of understanding the objectives, content, teaching-learning processes and measurement-evaluation elements that a teacher or pre-service teacher should hold, and thus addressing the relationships between them (Bolat, 2021). Yar Yıldırım and Dursun (2018) reported that curriculum literacy is making sense of the concepts related to the curriculum and the relationships between the concepts, managing the curriculum, making decisions about the curriculum and planning, and being able to talk about the curriculum. Erdem and Eğmir (2018) defined curriculum literacy as teachers' knowledge about curriculum and their ability to adapt it to current conditions. Aslan (2019) described curriculum literacy as “*revealing the relationship between curriculum-outcome/objective, content, teaching-learning process and evaluation dimensions and understanding the consistency across these dimensions; determining whether these dimensions are prepared in accordance with the requirements of the age by taking into account cultural characteristics*” (p. 974).

Curriculum literacy is one of the most important skills that contribute to the pre-service teachers' critical and creative thinking skills and enable them to easily connect with the curriculum when they start their profession (Bolat, 2021). Therefore, it is of great importance for the pre-service teachers, who will be the implementers of the curriculum in the future, to understand and analyse the curricula, namely, to be curriculum literates and to integrate the curriculum into the learning and teaching process. In addition, curriculum literacy will provide pre-service teachers with the competence to

discern what the teaching philosophy is based on, and to be aware of what cultural values are created (Kahramanoğlu, 2019). In this vein, curriculum literacy provides great convenience to the pre-service teachers in understanding, interpreting and implementing the elements of the curriculum (Şinego & Çakmak, 2021).

Mastering on the objectives of the curricula requires being a good curriculum literate. Keskin and Korkmaz (2017) attributed being a qualified curriculum literate to the actions of having knowledge on the curriculum, transferring this knowledge to life and arranging the curriculum depending on the existing situations. Moreover, curriculum literacy is one of the most remarkable skills that facilitates blending theory and practice (Karagülle, Varki & Hekimoğlu, 2019). All pre-service teachers are expected to develop curriculum literacy skills. Thus, the courses pre-service teachers have received in their undergraduate education should focus on improving the curriculum literacy (Çetinkaya & Tabak, 2019) since a pre-service teacher with curriculum literacy will be able to read and interpret the curriculum in a qualified way and reveal the strengths of the curriculum (Keskin, 2020). In addition, the pre-service teachers who are curriculum literates can implement the curriculum effectively and efficiently when they start their profession. They can take into account the cultural characteristics and developmental characteristics including cultural development of the students while designing the teaching environment.

1.1.2. Preparedness to Teach

Preparedness to teach can be defined as developing a positive attitude towards the teaching profession, considering students as a whole and having sincere feelings (Semerci & Semerci, 2004). It is also described as the student teachers' desire for more qualified learning in line with designing consolidated teaching processes (Yıldırım & Kalman, 2017). In this regard, teachers' positive attitudes towards the teaching profession begins when they are pre-service teachers (Şimşek, 2005). Çeliköz and Çetin (2004) underpinned that pre-service teachers will fulfil their duties completely, develop analytical and creative thinking, will not have difficulty in ensuring the students' motivation, convey their verbal and non-verbal messages to the students in harmony, use time efficiently and being open to innovations when they develop positive attitudes towards their profession. Thus, the pre-service teachers who will open the doors of reality in the future will feel ready for the profession and fulfil their teaching profession properly (Aybek & Aslan, 2019).

With the transformation of education systems into a constructivist education approach in the 21st century, teachers are supposed to assume the roles of designing activities that construct knowledge together with students through appropriate learning experiences (Helvacı, 2009). Pre-service teachers need to develop a positive attitude towards the teaching profession in order to meet these roles. Only a pre-service teacher who gains competencies related to the teaching profession will be able to cope with the development of students as a whole and develop students in the desired way (Engin & Koç, 2014). Besides, pre-service teachers understand learners and create effective learning and teaching environments through technological materials, meaning that they feel ready for their profession (Yıldırım & Kalman, 2017).

2. METHOD

2.1. Research Design

This study deployed the relational survey model, which is one of the survey models. The relational survey model is defined as a model that aims to measure the relationships between two or

more variables (Creswell & Creswell, 2022). The relational survey model was used in the current study to reveal the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach.

2.2. Research Participants

The participants consisted of the pre-service teachers who studied at a university in the Mediterranean Region and who were chosen by the convenience sampling method, a type of non-probability sampling methods where the researcher have the opportunity to select participants until the desired sample size is reached (Yıldırım, 2019). In this study, this sampling method was preferred because it was easily accessible to the participants of the research and this gave speed and practicality to the research. This study held a total of 373 pre-service teachers studying in the departments of Arabic, science, primary school mathematics, English, classroom, social sciences and Turkish education.

2.3. Data Collection Tools

This study employed two data collection tools. These are as following:

2.3.1. Curriculum Literacy Scale (CLS): The study used the "Curriculum Literacy Scale (CLS)" developed by Akyıldız (2020). The exploratory factor analysis results suggested four factors which were "Curriculum Objectives", "Curriculum Content", "Teaching-learning Process" and "Measurement and Evaluation". The curriculum objectives sub-factor of the scale explained 17.9% of the total variance, the curriculum content 17.0% of the total variance, the teaching-learning process 14.6% of the total variance, and the measurement and evaluation 10.6% of the total variance. The item factor loadings of the tool ranged from .509 to .778, and the item-total correlations varied across .49 and .74 (Akyıldız, 2020). Besides, the statistical significance levels of the chi-square (X^2) value ($X^2 = 22212,871$) appropriate for the model created for the scale were calculated through the use of Bartlett sphericity test (Akyıldız, 2020). Such items were presented as the indicators of each sub-factor. "I can distinguish between teaching objectives and teaching goals." for the sub-factor of the curriculum objectives; "I can relate the content to the objective." for the sub-factor of curriculum content; "I can design teaching-learning processes appropriate for the objectives." for the sub-factor of teaching-learning process; "I can prepare a suitable measurement tool related to the objective." for the measurement and evaluation sub-factor. A total score is obtained from the scale that aims to measure the participants' curriculum literacy competence perceptions. The internal consistency coefficient was examined for the sub-factors- curriculum objectives, curriculum content, teaching-learning process, measurement and evaluation as .84, .90, .94 and .93, respectively. The Cronbach Alpha coefficient was identified to be .97 for the overall scale (Akyıldız, 2020). As the scale was applied to pre-service teachers within the scope of this research, exploratory factor analysis of the scale was conducted. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the four factors of the scale explained 66.81% of the total variance and the factor loads of the scale ranged from .32 to .77. The internal consistency coefficient of the scale was revisited in the present study. Accordingly, the Cronbach Alpha coefficient was determined as .86 for the curriculum objectives sub-factor, .93 for the curriculum content sub-factor, .95 for the teaching-learning process sub-factor and .95 for the measurement and evaluation sub-factor. The Cronbach Alpha coefficient was determined as .98 for the overall scale. The related literature suggests that the Cronbach Alpha coefficient should be .70 and above for a scale to be reliable (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014). Based on these results, the scale is valid and reliable.

2.3.2. Preparedness to Teach Scale (PTS): This study also employed the “Preparedness to Teach Scale”, which was developed by Linda Darling-Hammond and David Silvernail (1998) and translated into Turkish by Yıldırım and Kalman (2017). Exploratory factor analysis results confirmed a four-factor scale with 20 items. The factors of the scale were named as "Forming an Effective Learning Environment", "Designing the Instructional Process", "Techno-pedagogical Competency" and "Understanding the Learner". The factor of forming an effective learning environment explained 15.7% of the total variance; designing the instructional process 15.5% of the total variance; techno-pedagogical competency 14.9% of the total variance, and understanding the learner 12.5% of the total variance. The item factor loadings of PTS ranged between .51 and .74, while the item-total correlations varied from .55 to .69 (Yıldırım & Kalman, 2017). Confirmatory factor analysis was also performed to confirm the significance levels of chi-square (X^2) value ($X^2/df = 1.753$), which were appropriate for the model created for the scale. In addition, other fit indices related to the model (GFI = 0.93, AGFI = 0.91, RMSEA \leq 0.05, SRMR \leq 0.05, CFI \geq 0.95, NNFI \geq 0.95, IFI $>$ 0.95) indicated that the proposed model was acceptable (Yıldırım & Kalman, 2017). Each factor of the scale holds such items as "Choosing appropriate instructional strategies for different instructional purposes" for the factor of forming an effective learning environment; "Using effective verbal and non-verbal communication strategies to guide students' learning and behaviour" for the factor of designing the instructional process; "Support research and analysis (accessing the internet).” for the factor of techno-pedagogical competency; “To be able to understand the students’ learning pace in the class.” for the factor of understanding the learner. A total score is obtained from the scale that aims to measure the participants' preparedness to teach. The internal consistency coefficients were determined as .83, .81, .84 and .74, respectively for the factors of forming an effective learning environment, designing the instructional process, techno-pedagogical competency and understanding the learner. The Cronbach Alpha coefficient was identified to be .92 for the overall scale (Yıldırım & Kalman, 2017). The present study found the overall internal consistency coefficient of the scale as .97. As regards the factors- forming an effective learning environment, designing the instructional process, techno-pedagogical competency and understanding the learner, the Cronbach Alpha coefficients were determined as .93, .95, .92 and .89, respectively. The related literature suggests that the Cronbach Alpha coefficient should be .70 and above for a scale to be reliable (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014). Based on these results, the scale is valid and reliable.

2.4. Data Collection Process

Ethics committee decision was taken for the study (No: E-87432956-050.99-175001) and permission and approval documents were obtained (No: E-77685823-044-190403). Data regarding the scales of preparedness to teach and curriculum literacy were collected from 398 pre-service teachers between 12 March 2022 and 30 April 2022. Considering the pandemic conditions, the scales were organized and collected in two separate sections on the online (Google Forms) platform. In addition, the scales were accessible to the participants with a letter of informing the study and giving consent to voluntary participation.

2.5. Data Analysis

The data were analysed through the use of the statistical package program. Descriptive statistics, multiple and linear regression analysis, and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used during data analysis. Certain assumptions must be met to perform MANOVA. These are testing the homogeneity of variances, meeting the multivariate normality assumption, the absence of multicollinearity and ensuring the homogeneity of variance-covariance matrices (Akbulut, 2011; Can, 2019; Field, 2009; Pallant, 2005; Seçer, 2015). This study initially tested whether the data met the

general conditions of parametric tests. The Kolmogorov-Smirnov test was used to identify whether the data demonstrated normal distribution. The Kolmogorov Smirnov test suggested that the data collected with curriculum literacy scale ($KSZ=.107$, $p<.05$) and the preparedness to teach scale did not demonstrate a normal distribution ($KSZ=.117$, $p<.05$). The skewness and kurtosis coefficients of the data and the Q-Q graph were examined to get the final decision about the normality of the data (Can, 2019; Ho, 2006; Seçer, 2015). Bachman (2004) reported that the skewness and kurtosis values should be between +2.00 and -2.00. The results affirmed that the skewness and kurtosis coefficients of the scales in general and their sub-factors were between +2.00 and -2.00. Q-Q graph of the data was also analysed. It is advisable that the Q-Q graph be gathered around a 45-degree deficit (Kilmen, 2020; Yaratan, 2020). Research data were collected at an angle of approximately 45 degree. Based on all these results, it is most likely that the data provided univariate normality. Descriptive statistics, correlation and multiple linear regression analyses were also used during data analysis. Correlation is an analysis that provides information about the presence or absence of a relationship between two variables (Can, 2019). The correlation coefficient is very weak between .00 and .20 in absolute value, weak between .20 and .40, moderate between .40 and .60, high between .60 and .80, very high between .80 and 1.00 (Rowntree, 1981; Salkind, 2010). Pearson correlation method was used to determine the relationship between the variables. The data set must meet some conditions in order to use Pearson correlation. Each data set should show a normal distribution and randomly selected data should be independent from each other (Salkind, 2010). The analysis results confirmed that all the assumptions were met. Multiple linear regression analysis was also used within the scope of the study. Multiple linear regression analysis requires to meet some assumptions. Variables with at least interval scale should show normal distribution, the relationship between each of the predictor variables and the predicted variable should be linear, the predicted changes should be independent of each other, and the differences between the predicted values and the observed values should exhibit a normal distribution (Büyüköztürk, 2020, p. 100). Accordingly, all the assumptions were met in the present study. Within the scope of the research, the participants' average participation level between 1.00-2.37 was stated as low, average between 2.38-3.74 participation medium, and average between 3.75-5.00 as high.

3. FINDINGS

This section holds findings regarding the levels of the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach, whether there is a significant relationship between these two dependent variables, and whether curriculum literacy predicts preparedness to teach.

Table 1 depicts the standard deviation and arithmetic mean values related to the pre-service teachers' curriculum literacy levels and sub-factors.

Table 1. *The Pre-Service Teachers' Participation Levels Regarding Their Curriculum Literacy Levels*

Sub-factors	n	Max	Min	M	O	T	SD	Level
Curriculum objectives	373	5.00	2.33	3.97	4.00	4.00	.57	High
Curriculum content	373	5.00	2.11	4.02	4.00	4.00	.59	High
Teaching-learning process	373	5.00	2.00	4.01	4.00	4.00	.62	High
Measurement-evaluation	373	5.00	1.89	3.98	4.00	4.00	.68	High
Curriculum literacy-total	373	5.00	2.25	4.00	4.00	4.00	.57	High

Table 1 displays the arithmetic mean and standard deviation values with regard to each sub-factor of the curriculum literacy scale. As is seen in Table 1, the pre-service teachers were identified to have a high level of participation in terms of the curriculum content ($M = 4.02$), the teaching-learning

process ($M = 4.01$), the measurement-evaluation ($M = 3.98$) and the curriculum objectives ($M = 3.97$) and overall scale ($M = 4.00$).

Table 2 demonstrates the standard deviation and arithmetic mean values related to the pre-service teachers' preparedness to teach and sub-factors.

Table 2. The Pre-Service Teachers' Participation Levels Regarding Their Preparedness to Teach Levels

Sub-factors	n	Max	Min	M	O	T	SD	Level
Forming an effective learning environment	373	5.00	2.17	4.04	4.00	4.00	.56	High
Designing the instructional process	373	5.00	1.00	3.64	3.83	4.00	.91	Moderate
Techno-pedagogical approach	373	5.00	1.00	3.69	3.80	4.00	.91	Moderate
Understanding the learner	373	5.00	1.00	3.54	3.67	4.00	.87	Moderate
Preparedness to teach-total	373	5.00	1.10	3.62	3.85	4.00	.82	Moderate

As in Table 2, the pre-service teachers were identified to have a high level of preparedness to teach in terms of forming an effective learning environment ($M = 4.04$), while a moderate level participation related to techno-pedagogical approach ($M = 3.69$), designing the instructional process ($M = 3.64$) and understanding the learner ($M = 3.54$) and overall scale ($M = 3.62$).

Table 3 displays the results of Pearson analysis conducted to reveal the relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach.

Table 3. The Findings of Pearson Correlation Analysis Regarding the Relationship Between Curriculum Literacy and Preparedness to Teach

Variables		Preparedness to teach	Understanding the learner	Technopedagogical approach	Designing the instructional process	Forming an effective learning environment
Curriculum literacy	<i>r</i>	.36**	.31**	.35**	.31**	.88**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	373	373	373	373	373
Curriculum objectives	<i>r</i>	.28**	.24**	.27**	.25**	.89**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	373	373	373	373	373
Curriculum content	<i>r</i>	.33**	.28**	.32**	.28**	.90**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	373	373	373	373	373
Teaching-learning process	<i>r</i>	.35**	.30**	.34**	.31**	.79**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	373	373	373	373	373
Measurement-evaluation	<i>r</i>	.32**	.28**	.33**	.28**	.71**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	373	373	373	373	373

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

Table 3 revealed a positive, moderate and significant relationship between the overall of the curriculum literacy and preparedness to teach scales ($r = .36; p < .01$). A positive, moderate and significant relationship was identified between the overall curriculum literacy scale and the sub-factors of understanding the learner ($r = .31; p < .01$), technopedagogical approach ($r = .35; p < .01$) and designing the instructional process ($r = .31; p < .01$); while a positive, high-level and significant relationship was found between the overall of the curriculum literacy scale and the sub-factor of forming an effective learning environment ($r = .88; p < .01$).

A positive and low level correlation was determined between the curriculum objectives, the first sub-factor of the curriculum literacy scale and the overall of preparedness to teach scale ($r = .28; p < .01$), while a positive, low-level and significant relationship across the sub-factors of understanding the learner ($r = .24; p < .01$), techno-pedagogical approach ($r = .27; p < .01$) and designing the instructional process ($r = .25; p < .01$). Moreover, there was a positive, high-level and significant relationship between the curriculum objectives and forming an effective learning environment ($r = .89; p < .01$).

A positive, moderate and significant relation was identified between the curriculum content, which is the second sub-factor of the curriculum literacy scale, and the overall of preparedness to teach scale ($r = .33; p < .01$); a positive, moderate and significant relationship between the curriculum content and the sub-factors of understanding learner ($r = .28; p < .01$), designing the instructional process ($r = .28; p < .01$) and techno-pedagogical approach ($r = .32; p < .01$); a positive, high-level and significant relationship between the curriculum content and forming an effective learning environment ($r = .90; p < .01$).

A positive, moderate and significant correlation was found between the teaching-learning process, the third sub-factor of the curriculum literacy scale, and the overall of preparedness to teach scale ($r = .35; p < .01$); a positive, moderate and significant relationship between the teaching-learning process and the sub-factors of understanding learner ($r = .30; p < .01$), designing the instructional process ($r = .31; p < .01$) and techno-pedagogical approach ($r = .34; p < .01$); a positive, high-level and significant relationship between the teaching-learning process and forming an effective learning environment ($r = .79; p < .01$).

A positive, moderate and significant relationship was noted between the measurement-evaluation, the fourth sub-factor of the curriculum literacy scale, and the overall of preparedness to teach scale ($r = .32; p < .01$); a positive, low-level and significant relationship between the measurement-evaluation and the sub-factors of understanding learner ($r = .28; p < .01$) and designing the instructional process ($r = .28; p < .01$); a positive, moderate and significant relation between the measurement-evaluation and techno-pedagogical approach ($r = .33; p < .01$); a positive, high-level and significant relationship between the measurement-evaluation and forming an effective learning environment ($r = .71; p < .01$).

Based on the third sub-problem of the study, multiple linear regression analysis was performed to determine as to whether the pre-service teachers' curriculum literacy predicted their preparedness to teach. The findings are presented in Table 4.

Table 4. The Findings of Multiple Linear Regression Analysis Regarding the Predictive Role of the Curriculum Literacy Sub-Factors in Preparedness to Teach

Predicted Variable	Predicting Variable	B	Standard Error	β	t	p	Binary r	Partial r
Preparedness to teach	Stable	1.633	.296	-	5.516	.00	-	-
	Curriculum objectives	.017	.116	.012	.145	.884	.008	.007
	Curriculum content	.091	.152	.065	.596	.551	.031	.029
	Teaching-learning process	.272	.147	.206	1.853	.065	.096	.090
	Measurement-evaluation	.116	.100	.097	1.157	.248	.060	.56
R = .357		R ² = .128						
F (4.368) = 13.451		p = .000						
Durbin-Watson: 1.231								

Table 4 depicts the results of the multiple linear regression analysis regarding the predictive role of the pre-service teachers' curriculum literacy sub-factors in their preparedness to teach. One of the assumptions of regression analysis is the absence of multicollinearity between independent variables. This assumption can be examined through correlation values. The fact that the correlation between the variables is not .80 and above can be interpreted as the absence of multicollinearity problem. The correlation coefficient between the variables was not over .80.

Table 4 presents R, R² and Adjusted R², standard error of the model and Durbin-Watson statistics for the whole regression model. R² coefficient of determination indicates what percentage of the dependent variable is explained by the independent variables, namely, the power of the model. The analysis results suggested that the sub-factors of the curriculum literacy scale "Curriculum Objectives", "Curriculum Content", "Teaching-learning Process" and "Measurement-Evaluation" significantly predicted the preparedness to teach (R = .357; R² = .128; F₍₄₋₃₆₈₎ = 13.451; p < .05). These four variables explained 12.8% of the pre-service teachers' preparedness to teach. The standardized regression coefficients demonstrated the order of importance of the predictors on the dependent variable as "Teaching-learning Process" ($\beta = .206$), "Measurement-Evaluation" ($\beta = .097$), "Curriculum Content" ($\beta = .065$) and "Curriculum Objectives" ($\beta = .012$).

4. DISCUSSION

The results of the study, conducted to examine the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach and to determine whether there was a relationship between them, revealed that the pre-service teachers' curriculum literacy levels were high with regard to "Curriculum Literacy" scale and its sub-factors "Curriculum Objectives, Curriculum Content, Teaching-learning Process" and "Measurement-Evaluation" sub-dimensions. A correct understanding and interpretation of the curriculum is a prerequisite for an effective implementation of the curriculum. This paved the way for the fact that the teaching-learning process will be organized in a qualified way, the content will be planned, and appropriate measurement and evaluation tools will be selected and applied. Likewise, it is most probable that the pre-service teachers with high curriculum literacy levels will ensure the curricula to achieve the objectives when they start their profession. Therefore, the pre-service teachers who curriculum literates can prepare annual plans and lesson plans, use textbooks more effectively, design teaching environments according to the characteristics of the class, and use appropriate measurement-evaluation tools while fulfilling the teaching profession. Aslan and Gürlen (2019)

examined teachers' curriculum literacy levels and determined that the sub-factors of the curriculum literacy scale were ranked as "planning, implementation and curriculum knowledge" according to the means. This result is congruent with those of Aslan (2019), Aslan and Gürlen (2019), Atlı, Kara and Mirzeoğlu (2021), Çakmak and Şinego (2021), Çetinkaya and Tabak (2019), Dedeşali and Süral (2018), Demir and Toraman (2021) and Erdem and Eğmir (2018). These results confirmed that teachers and pre-service teachers are competent in curriculum literacy.

The results also suggested that the pre-service teachers' preparedness to teach was at a moderate level based upon the scores they got from the "Preparedness to Teach" scale and the sub-factors of "Designing the Instructional Process, Techno-pedagogical Competence and Understanding the Learner". Besides, pre-service teachers felt ready at a high level in terms of the sub-factor of "Forming an Effective Learning Environment". The fact that the pre-service teachers' preparedness to teach are at a moderate level indicates that they are willing to fulfil the obligations required by the teaching profession. However, this may result in failure in carrying out the teaching-learning process effectively when they start their profession, which will have negative effect on students. This may also negatively affect students' acquisition of 21st century skills as well as basic knowledge and skills. The fact that the pre-service teachers had a high-level participation in the sub-factor of forming an effective learning environment may indicate they will construct their teaching-learning processes effectively while performing their profession. The results of the study are in conjunction with those of the studies on the preparedness to teach (Aksoy, 2010; Gelen & Özer, 2008; Marso & Pigge, 1997; Sandıkçı & Öncü, 2013). On the contrary, Aybek and Aslan (2019) and Şimşek (2018) analyzed the pre-service teachers' preparedness to teach and determined that they were ready for their profession at a high level. The reason for this difference may be because these studies are conducted in different universities, and that different teacher practices take place in the undergraduate education. In addition, this may be due to the variety of faculty members working at universities.

The second sub-problem of the study investigated whether there was a relationship between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. Accordingly, a moderate and high-level significant relationships were identified between the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. In other words, as the curriculum literacy scores of the pre-service teachers increase, their preparedness to teach scores also increase. This result shows that pre-service teachers will be more prepared for teaching if their curriculum literacy skills develop during their undergraduate education. Aybek and Aslan (2019) found a moderate relationship between pre-service teachers' self-efficacy beliefs and their preparedness to teach, meaning that pre-service teachers feel more ready for teaching when their self-efficacy increases. This result is in line with that of this study since the curriculum literacy includes professional competences.

This study also examined whether the pre-service teachers' curriculum literacy significantly predicted their preparedness to teach. The results confirmed that the sub-factors of curriculum objectives, curriculum content, teaching-learning process and measurement-evaluation significantly predicted teachers' preparedness to teach. In other words, as pre-service teachers improve themselves in terms of curriculum literacy, they feel more prepared to teach. This result demonstrates that the pre-service teacher who wants to be a good teacher should be curriculum literates. If teacher training institutions run activities that will help pre-service teachers gain curriculum literacy, they will also positively affect their preparedness to teach. Those with a high level of curriculum literacy will also feel that they are ready for teaching. Lim and Northcote (2009) emphasized that curriculum literacy is of great importance for pre-service teachers who are prepared to teach. Because a literate pre-service teacher will have a common language with the curriculum in undergraduate education and teaching profession experiences. A teacher's feeling of preparedness to teach is parallel to the self-development

in the undergraduate process. Thus, teachers with curriculum literacy will feel that they are more ready for the teaching profession. Aybek and Aslan (2019) concluded that the pre-service teachers' professional self-efficacy significantly predicted their preparedness to teach. Curriculum literacy is a competency required by the teaching profession (Ministry of National Education [MoNE], 2017). Thus, pre-service teachers' preparedness to teach will be positively affected by this competency.

5. CONCLUSION

The results suggested that the pre-service teachers had a high level of curriculum literacy, yet the level of preparedness to teach was low. These results are considered as the significant results of this study. The pre-service teachers with high curriculum literacy will be able to implement the curriculum effectively and efficiently when they start their profession. However, the fact that their preparedness to teach is not high indicates that they do not consider themselves professionally competent. Besides, a significant relationship was identified between pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach, and that curriculum literacy predicted their preparedness to teach, referring that pre-service teachers feel more prepared to teach if they are curriculum literates.

6. RECOMMENDATIONS

Based on the results, various recommendations were provided;

1) The results demonstrated that pre-service teachers had a moderate level of preparedness to teach, indicating that the education they received at the university was not effective enough in terms of being ready for the teaching profession. Based on this result, pre-service teachers should be supported in practice, and the learning environments at the university should be made more suitable for learning in terms of understanding the learner. In this regard, giving more importance to teaching practice studies and ensuring the transfer of learned knowledge from theory to practice might contribute to the teachers' preparedness to teach.

2) It is recommended to conduct a variety of studies on investigating pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach through using different research models and designs such as experimental, mixed, case study, and action research.

3) A significant relationship was found between pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach. The fact that the instructors working in teacher training institutions carry out activities based on the curriculum in their lessons will contribute to both the pre-service teachers' curriculum literacy and their preparedness to teach.

7. LIMITATIONS OF THE STUDY

In this study, the convenience sampling method, which is one of the non-probability sampling methods, was used. One of the limitations of this method is that a research result cannot be generalized to the research population. In addition, the fact that qualitative data were not used within the scope of the research can be expressed as a limitation. With qualitative data, the research results could be examined in more depth.

REFERENCES

- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayınları.
- Aksoy, E. M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979. doi: 10.13189/ujer.2019.070408
- Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 172-186. doi: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aybek, B., & Aslan S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p27>
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment book*. Cambridge: Cambridge University.
- Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığını açıklama, keşfetme ve anlama. Y. Bolat (Ed.). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2022). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publishing.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. doi: <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Dedebali, N. C., & Süral, S. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. doi: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Demir, B., Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. doi: <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demir, B., Yücesoy, Y. ve Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Engin, G., & Koç, Ç. G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları(Ege üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *TSA*, 18(2), 153-167.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. doi: <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London : SAGE.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Gezgin, İ., & Bal, A. P. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 20 (77), 17-39. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.712486>
- Helvacı, M. A. (2009). *Öğretmenlik mesleğinin özellikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall. .
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi: <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A., & Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 39(1), 373-396.
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lankshear, C., & O'Connor, P. (1999). Responseto "Adult literacy: The next generation". *Educational Researcher*, 28(1), 30-36. doi: <https://doi.org/10.2307/1176561>
- Lim, C. P., & Nortcote, M. (2009). *The state of pre-service teacher education in the asia-pasific region*. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Eds.), *Innovative practices in pre-service teacher education: An asia-pacific perspective*. Netherlands: Sense Publishers.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation assessment of teaching concerns development through preparation and early teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 225-235. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00014-5)
- MoNE. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENE_L_YETERLYKLERY.pdf
- O'Brein, M., & Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the turning points school. turning points: transforming middle schools*. Boston, MA: Center for Collaborative Education.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 11(1), 101-121.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Rowntree, D. (1981). *Statistics without tears: A primer for non-mathematicians*. Boston: Ally & Bacon. .
- Salkind, J. R. (2010). *Statistic for people who (think they) hate statistics*. London: SAGE Publishing.

- Sandıkçı, M., & Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 135-151.
- Saraç, E., & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151. doi: <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.16>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç., & Semerci, N. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Şimşek, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe hazır olma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Şinego, G. S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Taş, H., & Kıröglü, K. (2018). 2017 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716. doi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419041>
- Tunçer, K. B., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *IV. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi*, 3-7 Ekim, Antalya.
- Yaratan, H. (2020). *Sosyal bilimler için temel istatistik SPSS uygulamalı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 231.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Edt.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Ders Önerisi: Eğitime Farklı Bakış¹

A New Course Proposal in Teacher Education: Different Views on Education¹

Buket TURHAN TÜRKKAN² Ahmet DOĞANAY³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 27.09.2022

Kabul Tarihi: 23.01.2023

Atf İçin: Turhan Türkkan, B. ve Doğanay, A. (2023). Öğretmen eğitiminde yeni bir ders önerisi: Eğitime farklı bakış. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 127-159.

ÖZ: Araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi programlarında mevcut durumda yer alan derslere ek olarak seçmeli olarak yer verilebilecek bir ders önerisine ilişkin ihtiyaç analizi yapılması ve bu derse yönelik düzenlenen program taslağının sunulmasıdır. Araştırma, durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. İhtiyaç analizi kapsamında Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, uluslararası belge ve raporlar incelenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, tümdengelimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, "Eğitime Farklı Bakış" dersine yönelik bir ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik sonuçlara, uluslararası eğilimlere yönelik sonuçlara ve önerilen derse yönelik öğretim programı taslağına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitime yönelik farklı yaklaşımlar, öğretmen eğitimi, ihtiyaç analizi

ABSTRACT: The aim of the research is to conduct a needs analysis regarding a course proposal that can be included as an elective in addition to the courses currently in teacher education programs and to present the draft of the curriculum for this course. The research was designed with the case study method. As part of the needs analysis, interviews were conducted with 10 preservice teachers studying in the primary school teaching program of a state university in the south of Turkey. In addition, international documents and reports were examined. Data were collected through semi-structured interviews and document review. In the analysis of the data, the deductive analysis method was used. In line with the research findings, it has been determined that there is a need for the "Different Views on Education" course. Within the scope of the results, the results for the views of the preservice

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 18. Uluslararası AMSE-AMCE-WAER Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (30 Mayıs – 2 Haziran 2016, Eskişehir, Türkiye).

² Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bturhan@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2528-4022>

³ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adoganay@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8482-225X>

teachers, the results for the international trends and the curriculum outline for the proposed course are included. In line with the results of the research, various suggestions for practice and future research are presented.

Keywords: Different approaches to education, teacher education, needs analysis

1. GİRİŞ

Son yıllarda “öğretme” kavramının yanı sıra “öğrenme” kavramı da eğitimin odağına yerleşmiştir. Eğitimde artık daha fazla öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim konuşulmaktadır (Little, 2000). Öğrenmeye yönelik yapılan güncel araştırmalar doğrultusunda, öğrenme, bilgi ve öğrenme ortamı gibi kavramlarda dönüşümlerin olduğu, öğrenme ortamlarının sınırlarının genişlediği, bu doğrultuda öğretmen rollerinin de değişim gösterdiği, insanların sürekli bir öğrenme eylemi içerisinde oldukları belirtilmekte ayrıca yaşam kalitesini artırmak için eğitimin yeni bilgi, öğrenme ve öğrenme ortamları kavramlarının uygulanmasına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği dile getirilmektedir (Niemi, 2009). Öğrenmede, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları daha odak bir noktaya yerleşmesiyle öğrenmeye yönelik bakış açıları farklılaşmaya başlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi ve istekleri hem başarıyı desteklemek hem de toplum yaşamına daha fazla katılmak için bir fırsat olarak görülmeye başlanmıştır (Dawson, 2000).

Eğitimde odağın “öğretme”den “öğrenme”ye yönelmesiyle birlikte geleneksel eğitim ve geleneksel okul anlayışları da sorgulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, geleneksel eğitimde öğretmenin kararlarına göre öğrenciye sabit bir bilgi bütünü dayatıldığı ve geleneksel eğitimin çeşitli dezavantajları olduğu dile getirilmektedir (Labaree, 2005). Geleneksel okulların, çağın niteliği gereği hızla artan bilgiyi kazandırma yeri olmamasına yönelik eleştiriler de yapılmaktadır (Kirschner, 2001). Bunun yanı sıra, geleneksel okulların öğrencilerin gereksinimlerini yeteri kadar karşılayamadığı ve gereksinimlerine ket vurduğu, bu nedenle farklı okul türlerine yönelik bir talebin olduğu belirtilmektedir (De La Rosa, 1998). Eğitimde çeşitli farklı yaklaşımları test etmek için birçok pilot proje uygulanmıştır (Livingston, 2003). Bu doğrultuda, geleneksel okullarda ihtiyaçları karşılanmayan öğrenciler için çeşitli alternatif okullar karşımıza çıkmaktadır (Lehr, Tan & Ysseldyke, 2009). Alternatif eğitim ve alternatif okullar kapsamında, proje okulları (örn. Reggio Emilia yaklaşımı), serbest Gestalt okulları, özgür okullar (örn. Summerhill Okulu), demokratik okullar (örn. Sudbury Okulları), Montessori okulları, Waldorf okulları, eleştirel pedagoji gibi yaklaşım ve uygulamalar bulunmaktadır (Hesapçıoğlu & Dündar, 2008). Bununla birlikte, okulsuz eğitim ve okul dışı eğitim (ev okulları, orman okulları vs.) yaklaşımları da bulunmaktadır. Bu yaklaşımların daha çok ilerlemeci ve varoluşçu felsefeleri temel alan ve öğrenen merkezli program tasarımlarının uygulandığı yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında yer alan farklı yaklaşımlara yönelik Türkiye’de sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların ise daha çok eleştirel pedagoji, alternatif okullar, Reggio Emilia ve Montessori yaklaşımlarına yönelik olduğu görülmüştür (Yılmaz & Altınkurt, 2011; Şahin Sak, 2014; Aslan & Kozikoğlu, 2015; Sarıgöz & Özkara, 2015; Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015; Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021; Birinci, 2017; Kaya & Kaya, 2017; Schreglmann, 2019). Daha çok bu konulara yönelik araştırmalar yapılmasının nedeninin ise, geleneksel yaklaşımların dışındaki yaklaşımlar denilince alternatif okulların ele alınması olabilir. Bu kapsamda ise Türkiye’de okul öncesi eğitim düzeyinde Reggio Emilia ve Montessori yaklaşımlarının uygulanmasına yönelik okullar bulunmaktadır. Eleştirel pedagoji ise, eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesi ve sorunlara çözümler üretilmesini eleştirel bakış açısıyla ele alan (Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021) daha genl bir yaklaşım olarak ele alındığı söylenebilir. Eleştirel pedagoji konusuna yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunu bilmedikleri (Yılmaz & Altınkurt, 2011; Sarıgöz & Özkara, 2015) ve eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmek istedikleri (Turhan Türkkkan & Boran Şenocak, 2021) belirlenmiştir. Öğrenen merkezli yaklaşımlara yönelik öğretmenlerle yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Alternatif okullar konusuna yönelik öğretmenler, lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyeleriyle yapılan bir çalışmada, alternatif okullar konusuna yönelik bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav,

2015). Öğretim elemanlarıyla yapılan benzer bir çalışmada da, öğretim elemanlarının alternatif okullarla ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir (Schreglmann, 2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının yanında öğretim elemanlarının da bu konuda eksikliklerinin olması önemli bir durumdur. Bu duruma yönelik derinlemesine araştırmaların yapılması ise alana önemli katkılar sağlayabilecektir. Ayrıca, program tasarım yaklaşımlarına yönelik bir araştırmada, öğretmen adaylarının program tasarım yaklaşımlarına yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi ve öğrenen merkezli programların nasıl uygulanacağına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir (Ünsal & Korkmaz, 2017). Bu bağlamda, farklı eğitim uygulamalarının ve farklı program yaklaşımlarının ele alındığı bir çalışmanın yapılmasının da hem teorik hem de uygulama açısından katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde farklı yaklaşımlardan söz edilirken sadece eleştirel pedagoji, alternatif okullar gibi kavramlardan söz etmek yeterli olmayabilir. Örneğin, dünya çapında kabul gören Uluslararası Bakalorya Diploma Programı bilgi merkezli programlar kapsamında yer almaktadır (Ellis, 2004). Bilgi merkezli yaklaşımların temeli olan daimici felsefede eğitimin amacı, bireylere dünyanın her yerinde kabul edilen ve geçmişten günümüze kalıcı nitelik taşıyan şeylerin öğretilmesi ve entelektüel potansiyelin geliştirilmesi amaçlanırken, realist felsefede amaç konu alanını bilen uzman öğreticiler tarafından öğrencilere kültürün temel unsurlarının aktarılmasıdır (Cevizci, 2011). Çağdaş eğitim felsefeleri kapsamında yer alan deneyselcilğe göre ise eğitimin amacı problem çözebilecek eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek iken yeniden kurmacılığa göre okulun amacı, öğrencileri, toplumu gelecekteki duruma dönüştürebilecek bir biçimde yetiştirmektir (Aydın, 2012). Görüldüğü üzere, farklı yaklaşımların eğitime yönelik amaçları, içeriği, eğitim ve sınav durumları da farklı ele alınmaktadır. Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, eğitimde yer alan felsefi yaklaşımları ve bu yaklaşımlara yönelik uygulamalarına yönelik bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada da, öğretmen adaylarının eğitime yönelik felsefi farkındalık geliştirmelerine ilişkin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla ders ve etkinliğe yer verilmesi önerilmektedir (Doğanay, 2011). Bu konuya yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu gereksinimi ortaya çıkarmada fırsatlar sunabilir.

Türkiye'deki güncel öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında eğitime giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, öğretim teknolojileri, Türk eğitim tarihi, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitimde ahlak ve etik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma, okullarda rehberlik dersleri okutulmaktadır. Bu derslerin içeriği incelendiğinde hem geleneksel hem de çağdaş eğitim anlayışına uygun bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Ancak alternatif eğitim anlayışı ve farklı okul uygulamalarına yönelik bir içeriğe çok az yer verildiği söylenebilir (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018). Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini karşılayabilen, eğitimde gerçekleştirilen uygulamaları eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı bir bakış açısıyla değerlendiren ve gerçekleştiren nitelikli öğretmenler yetiştirmek için eğitimle ilgili farklı bakış açılarının bilinmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Farklı bakış açıları bilen bir öğretmen, farklı durumlarda esnek düşünebilir ve duruma özgü çözümler üretebilir. Bu ise eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlayabilir. Buradan yola çıkılarak, öğretmen adaylarının eğitim literatüründeki ve eğitim uygulamalarındaki farklı anlayışları bilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda verilecek bir eğitim ve dersin tek boyut ve tek bakış açısını içermesinden ziyade farklı bakış açıları ve uygulamaların genelini kapsayan bir eğitimin çoklu bakış açısı geliştirmede daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda özellikle eğitim felsefeleri ve örnek program tasarım ve uygulamalarından yola çıkılarak bütüncül bir anlayışla eğitim uygulamalarının sunulmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eleştirel pedagoji ve alternatif eğitim konularına yönelik

eğitim ve derslerin düzenlenmesine yönelik öneriler de bulunmaktadır (Sarıgöz & Özkara, 2015; Kozikoğlu & Erden, 2018; Schreglmann, 2019; Balcı & Kocabaş, 2020). Bu açılardan mevcut öğretmen eğitimi programlarına “Eğitime Farklı Bakış” adıyla bir ders eklenebilir.

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimin aksine yüksek eğitimde öğretim programlarının hazırlanması öğretim elemanlarının sorumluluğundadır. Ancak Türkiye’de yüksek eğitimde program geliştirmeye verilen önemin sınırlı olduğu ve özellikle program geliştirme uygulamalarının istenilen düzeye ulaşmadığı vurgulanmaktadır (İlhan & Kalaycı, 2019). Bunun yanı sıra, programlar geliştirilirken yapılan değişikliklerin genellikle doküman üzerinde kaldığı da belirtilmektedir (Gündoğdu, Çelik, Hancı Yanar, Yolcu & Ceylan, 2016). Öğretim elemanlarıyla yapılan bir çalışmada, program geliştirme sürecinin bilindiği ancak uygulanmadığına yönelik bir sonuç elde edilmiştir (Örten & Erginer, 2016). Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında yer alan öğretim programlarında sadece hedef ve içerik boyutlarına yer verildiği, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına yer verilmediği, hedef ve içerik boyutlarının ise bilimsel program ölçütlerini tam olarak karşılayamadığı; öğretmenlik meslek bilgisi programında ise sadece içerik boyutunun yer aldığı belirlenmiştir (Yazçayır & Yıldırım, 2021). Buradan yola çıkılarak, program geliştirme sürecinin daha çok kuramsal boyutta kaldığı, program geliştirmeye yönelik çeşitli sorunların yaşandığı ve bu bağlamda uygulamada sürecin nasıl işlediğinin ortaya konulmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Yüksek eğitimde niteliği arttırmak için öğretim programlarının, program geliştirme sürecinin ilke ve kuramlarına uygun şekilde hazırlanması önemli bir durumdur (İlhan & Kalaycı, 2019). Program geliştirme süreci, temel olarak çalışma planının oluşturulması, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi, değerlendirme yollarının belirlenmesi, programın denenmesi ve programın değerlendirilmesi boyutlarından oluşmaktadır (Bedir, 2020). Yüksek eğitimde yer alan derslere yönelik ekleme, çıkarma, değiştirme gibi kararların öğretim elemanı tarafından tek başına verilmesinin uygun olmadığı, bu kararın kapsamlı bir program geliştirme süreci doğrultusunda verilebileceği ve bu süreçte öncelikle ihtiyaç analizinin yapılması gerektiği belirtilmektedir (İlhan & Kalaycı, 2019). Buradan yola çıkılarak, bir ders önerisi ve bu derse yönelik programın geliştirilmesine ihtiyaç analiziyle başlanmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan böyle bir dersi önermek için öğrenci, öğretmen, öğretmen eğitimcisi, veli ve diğer paydaşlar ile alan yazındaki çalışmalardan yola çıkılarak bir ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Öğretmen eğitiminde yer alan derslerin ve ders içeriklerin oluşturulmasında öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının dikkate alınması önerilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmanın ilk basamağına, öğretmen adaylarının görüşleri alınarak adım atılabilir. Bunun yanı sıra, uluslararası bağlamdaki belgeler incelenerek, ihtiyaç analizinde kullanılabilir. Öğretmen adaylarına yönelik mevcut durum ve uluslararası belgeler incelendikten sonra ise diğer paydaşlardan veri toplanabilir.

Günümüzde program geliştirme alanında, merkezi ve standartlaştırılmış program anlayışının yanında daha yerel ve bağlama özgü program geliştirme anlayışı daha fazla konuşulmaya başlanmıştır (Saban, 2021). Bu yaklaşımlardan biri de okul temelli program geliştirmedir. Okul temelli program geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bir programın, bu öğrencilerin üyesi oldukları eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesini içermektedir ve bu anlayışta eğitim kurumu bir okul, bir çalışma grubu, bir kolej veya üniversite vb. olabilir (Skilbeck, 1984). Öğretmen eğitiminde, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı okul temelli bir anlayış sayesinde öğretmen adaylarının hem gelecekteki uygulamalarında bu anlayışı dikkate almada hem de öğretimi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemelerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Yeşilpınar Uyar, 2016). Buradan yola çıkılarak, geliştirilecek programın okul temelli bir anlayışla

hazırlanması ve bu doğrultuda uygulama yapılması planlanan kurumda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerinin alınmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi programlarında mevcut durumda yer alan derslere ek olarak seçmeli olarak yer verilebilecek bir ders önerisine ilişkin ihtiyaç analizi çalışması yapılması ve bu derse yönelik düzenlenen program taslağının sunulmasıdır. İhtiyaç analizi doğrultusunda ilk olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmış, bunun yanı sıra uluslararası eğilimlerin belirlenmesi için öğretmen eğitimi alanında yer alan dokümanlar incelenmiştir. İhtiyaç analizinin yanında, geliştirilen program taslağı kısaca tanıtılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının eğitime yönelik yaklaşımları öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Eğitime yönelik yaklaşımlara ilişkin uluslararası belge ve raporlarda hangi durumlar yer almaktadır?
- 3) Eğitime yönelik yaklaşımları içeren bir dersin öğretim programı nasıl hazırlanabilir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve veri analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışması, bir durumun ya da az sayıda birkaç durumun uygun olan bir yöntemle ayrıntılı olarak incelenmesidir ve temel amaç, durumu çeşitli yönlerden ele almaktır (Punch, 2005). Durum çalışmasında, incelenen durumla ilgili kapsamlı ve sistematik bilgiler, görüşme, gözlem, dokümanlar gibi çeşitli yollarla toplanır (Patton, 2002). Bu çalışmada durumu, “Eğitime Farklı Bakış” dersine yönelik ihtiyaç analizi oluşturmuş, bu derse yönelik ihtiyaçlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Durumun incelenmesinde ise, öğretmen adaylarının görüşleri ve uluslararası belgelerde yer alan ilke ve standartlar dikkate alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

İhtiyaç analizi kapsamında araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeye katılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde sınıf öğretmenliği programında üçüncü veya dördüncü sınıfta öğrenim görme ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, diğer sınıflara göre, eğitim alanına yönelik daha fazla ders almış olmalarıdır. Bu ölçüt göz önünde bulundurularak Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 10 sınıf öğretmeni adayını, araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların beşi üçüncü sınıf, beşi ise dördüncü sınıfta sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların sekizi kadın, ikisi erkektir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında ilk olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yapmadan önce katılımcılara bilgi merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım, toplum merkezli yaklaşım, eleştirel pedagoji, özgür eğitim, ev okulu, okulsuz toplum

konularına yönelik bilgi verilmiş daha sonra görüşmeye geçilmiştir. Görüşme formu, belirlenen yaklaşımlara ilişkin görüşleri, mevcut öğretmen eğitimindeki yeri, alınan derslerin eğitime bakış açısı oluşturmaya etkisi, gereksinim duyulan yaklaşımlar ve böyle bir derse yönelik görüşlerine yöneliktir. Görüşmelerin ortalama süresi 43 dakikadır. Görüşme verilerinin analizinde tündengelimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmelerin yazılı dökümü yapılmıştır. Bu yazılı dökümler, görüşme formundaki sorulardan yola çıkılarak oluşturulan temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu kapsamda önce temalar oluşturulmuş, sonra kodlama yapılmıştır.

Uluslararası eğilimlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen doküman incelemesinde ise, Amerika Birleşik Devletleri (Association for Childhood Education International (ACEI), 2007; 2020; Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2018; 2022; Council of Chief State School Officers (CCSSO), 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2008; The Association of Teacher Educators (ATE), t.y.), Avrupa Birliği (European Commission (EC), 2014), Avustralya (Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2018; 2019), İngiltere (Education and Training Foundation (ETF), 2014; UK Department for Education (DfE), 2011) ve İskoçya'da (The General Teaching Council For Scotland (GTCS), 2006) çeşitli eğitim kurulları ve dernekler tarafından oluşturulan standartlara ve akreditasyon belgeleri tündengelimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, yaklaşımlar ve nitelikler temaları ve öğrenen merkezli eğitim anlayışı, bilgi merkezli eğitim anlayışı, toplum merkezli eğitim anlayışı ve eğitime yönelik vizyon sahibi olma alt temaları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik bağlamında, ayrıntılı betimleme ve raporlaştırma, araştırmacı etkilerini kontrol etme ve kayıtların teknik kalitesi ve transkriptlerin niteliği boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmada, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanarak doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu bağlamda ayrıntılı betimlemeler yapılarak raporlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar, verilerin analizi ile yorumlanmasını kişisel eğilimlerinin ve deneyimlerinin etkilememesine çalışmışlardır. Bu doğrultuda, araştırmacıların etkileri kontrol edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan ses kayıt cihazı kayıtlardan önce kontrol edilmiş, ses kayıtlarının yazılı transkriptleri yapılmış ve yazılı transkriptler iki kez incelenmiştir. Bu bağlamda, ses kayıtlarının teknik kalitesi sağlanmış, transkriptlerin nitelikli dökümü yapılmıştır. Buradan yola çıkılarak, nitel araştırmalar için gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

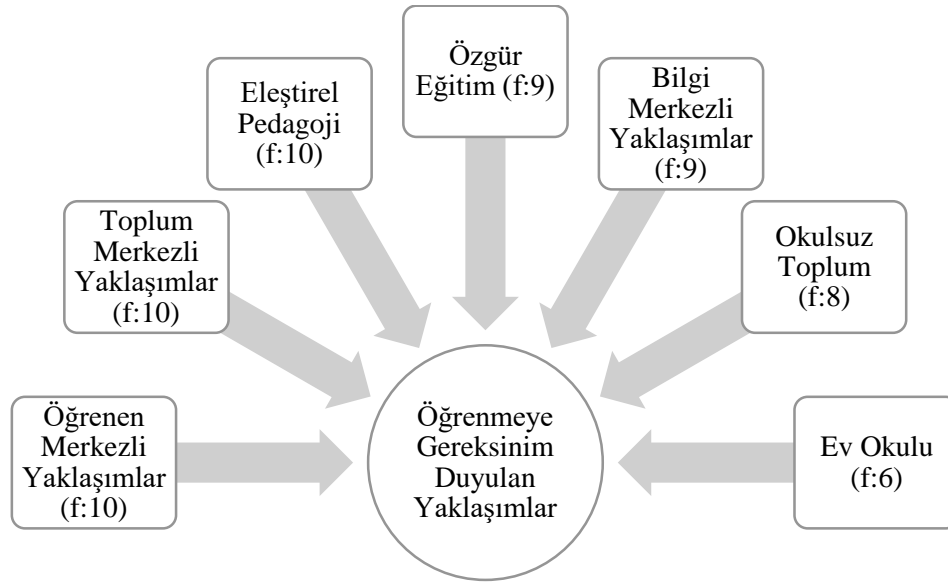
3. BULGULAR

Araştırma bulguları kapsamında, öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik bulgular, uluslararası eğilimlere yönelik bulgular ve önerilen derse yönelik öğretim programı taslağı yer almaktadır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, birinci araştırma sorusu olan “Öğretmen adaylarının eğitime yönelik yaklaşımları öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda yer alan bulgular, yaklaşımlara yönelik gereksinim ve gereksinime yönelik temel nedenler, mevcut öğretmen eğitiminde yaklaşımların yer alma durumu, derslerin bakış açısı oluşturmaya yönelik

etki durumu, öğretmenlik uygulamalarında benimsenebilecek yaklaşımlar, eğitime farklı bakış dersine yönelik görüşler olmak üzere beş boyut altında sunulmuştur. Öğrencilerin öğrenmeye gereksinim duydukları yaklaşımlar Şekil 1’de sunulmuştur.



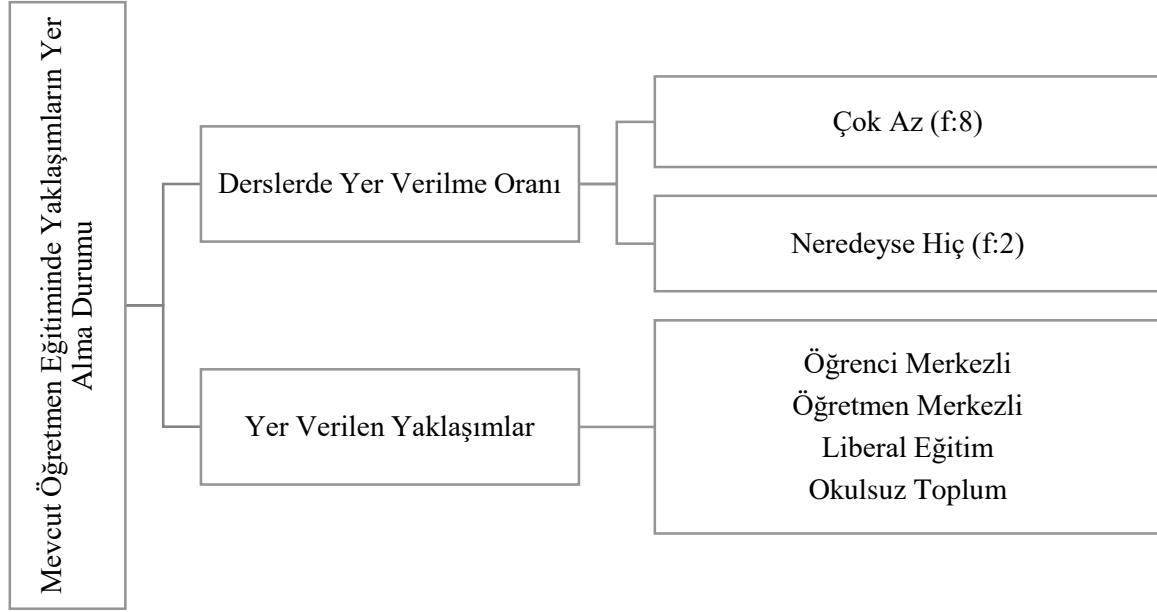
Şekil 1: Öğrencilerin Öğrenmeye Gereksinim Duydukları Yaklaşımlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin tamamı öğrenen merkezli yaklaşımlar, toplum merkezli yaklaşımlar ve eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenen merkezli yaklaşımları öğrenmek istemelerini, öğrenen merkezli yaklaşımda öğrenci ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin önemli görülmesi, öğrenciyi etkin kılmaya ve yol göstermeye yönelik bilgiler içermesi, öğrencinin kendini fark etmesinin sağlanması ve ilgi çekici ve zevkli bir konu olmasıyla açıklamışlardır. Öğrenen merkezli yaklaşımı öğrenme isteğinin nedenine yönelik olarak Ö1, “Öğrencinin ilkelere ve kavramlara ulaşabilmesini daha doğrusu nasıl ulaşması gerektiğini yön, nasıl diyeyim ki ona doğru şekilde yön verebilmek için ya da rehberlik yapabilmek için öğrenmek isterdim ya da öğrencinin ilgi ve kapasitesini ortaya çıkarabilmek için, onun fark etmesini sağlayabilmek için. Çünkü öğrencinin kendisi fark etmesi lazım biraz da ben matematiği seviyor muyum ya da ben resme yetenekli miyim, bunu kendisinin de fark etmesi lazım sadece bizim değil, öğretmenlerin değil yani.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bununla birlikte, toplum merkezli yaklaşımları, öğrencilerin topluma, kültürlere ve çevreye yönelik bilinçlendirilmesi, yaklaşımı uygulayabilecek olması, yaklaşımı ayrıntılı öğrenecek olma ve öğrencilerin sorunları çözmeye yönelik yetiştirilmesi nedenlerinden dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö4, “Çünkü anlattığınız doğrultuda çocuk genellikle yani bilimsel aşamadan geçip aslında problem çözme becerisi kazanıyor. Bu açıdan zaten şu anki programın istediği temel beceri de o hani olması gerekiyor bence. Problem çözme becerisini geliştiriyor dedim, onun dışında çocuk etrafında yaşanan bir sorunun aslında kendinin de bir sorunu olduğunun farkında olacak yani bunu çözme, en azından hani onu kendi bulunduğu ortamında canlı canlı yaşayacak hani sürekli tamam sürekli göz önünde bulundurmayabilir hani tamam sürekli benim problemimmiş gibi hissetmeyebilir ama birileri ona böyle bir farkındalık kazandırdığı zaman etrafında da böyle sorunların olabildiğinin farkına varacak bence.” diyerek öğrencilerin sorunları çözmeye yönelik yetiştirilebileceğinden söz etmiştir. Eleştirel pedagojiyi ise eğitime ve programlara eleştirel bakılması, eğitime yönelik bilinçlenmenin sağlanması, yaklaşımı kendine yakın bulması ve öğretmenin çeşitli açılardan kendini geliştirebilmesine fırsat sağlaması nedenlerinden dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1, “Çünkü ne yaptığımı bilmek istiyorum ben ne için bu çocukları bu şekilde yetiştiriyorum bunu bilmek istiyorum ya da ne amaçla, biz ne yapıyoruz acaba kime hizmet ediyoruz

gibi.” diyerek eleştirel pedagojiyi öğrenmenin eğitime yönelik bilinçlenmeyi sağlayabileceğini belirtmiştir.

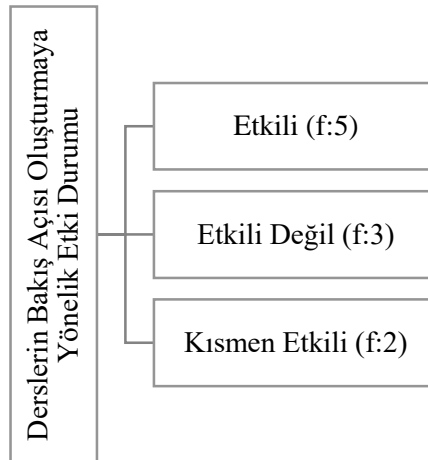
Öğrencilerden dokuzu özgür eğitim ve bilgi merkezli yaklaşımları öğrenmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, özgür eğitim konusunu, yaklaşımın ilgi çekici olması ve merak uyandırması, öğrencilerin istek, seçim, yetenek ve özgürlüğünün önemli olması, öğrencilerin çeşitli boyutlarda becerilerini geliştirmesi ve uygulayabilecek olmasından dolayı öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö5, *“Neden, bu yaklaşım insanların yeteneğini en üst düzeye çıkartır diye düşünüyorum yani belli bir, her insanın belli bir orta düzeye getirmektense bazı insanların ilgi ve yeteneklerini en üst düzeye çıkartmak daha mantıklı diye düşünüyorum.”* diyerek özgür eğitim anlayışıyla öğrencilerin becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Bilgi merkezli yaklaşımları öğrenmek istemelerini ise, yaklaşıma yönelik detaylı bilgi sahibi olacak olma, yaklaşımı kısmen uygulayacak olma, farklı yaklaşımların uygulanma gerekliliği ve bakış açısını geliştirecek olmasıyla açıklamışlardır. Bu bağlamda Ö3, *“Belki de bu görüşüm tamamen de değişebilir, şu an ben özellikle de hani üniversite de gördüğüm eğitimden yola çıkarak, hep bize çağdaş eğitim övüldü daha çok o gösterildi. Belki de bunda biraz daha detaylı bilgiye sahibim diye buna yakınım, belki buna da yakın olabilirim de bilmiyorum çünkü detaylı bilmiyorum.”* diyerek bilgi merkezli yaklaşıma yönelik detaylı bilgi sahibi olabileceğinden söz etmiştir.

Öğrencilerden sekizi okulsuz toplum anlayışını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise yaklaşımın fikirlerini ve sorgulamalarını doğru bulma, öğrenme ağlarını mevcut sisteme uyarlayabilecek olma, öğrencilere çeşitli açılardan katkı sağlayabilme ve okulu, sınıfı tek düzelikten çıkarabilme ve gelenekselliği yıkabilme görüşleriyle açıklamışlardır. Bu konuda Ö7, *“Eğitim-öğretim hayatında bana zaten mükemmel olacak etkisi çünkü ne yapacağımı artık böyle yeni bir yöntem hani yeni bir şekilde uygulayacağım artık. Bu geleneksel eğitim yöntemlerinden biraz dışarı çıkacağım. Hani bu zaten bizim de hani burada bize sürekli sürekli söylenen şey şu; gelenekselliğin dışına çıkın, yeni bir şeyler yapın. Sürekli mesela biz hatta bu dönem bu yıl çok yoğunuz sürekli plan yapıyoruz işte yeni bir şey bulmaya çalışıyoruz hani yeni bir şey nasıl yapabiliriz, yapılmışsa onu daha iyi nasıl yapabiliriz, geliştirmeye çalışıyoruz bu şekilde gelenekselliği birazcık hatta tamamen yıkabilir hani şey yöntem.”* diyerek okulsuz toplum anlayışının gelenekselliği yıkabileceğinden söz etmiştir. Öğrencilerden altısı ise ev okulu yaklaşımını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyu öğrenmek istemelerini, ev okulunun yanlışlarını öğrenme, kendi çocuklarına uygulayabilecek olması, yaklaşımı öğrenmeye yönelik merak ve istek duyma ve öğrenciye çeşitli açılardan katkı sağlaması nedenleriyle açıklamışlardır. Bu konuda Ö1 görüşlerini, *“Ev okulu uygulama konusunu değil hani ne gibi yanlışlıkları var bu konuları öğrenmek isterim.”* şeklinde açıklamıştır. Mevcut öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımların yer alma durumu Şekil 2’de sunulmuştur.



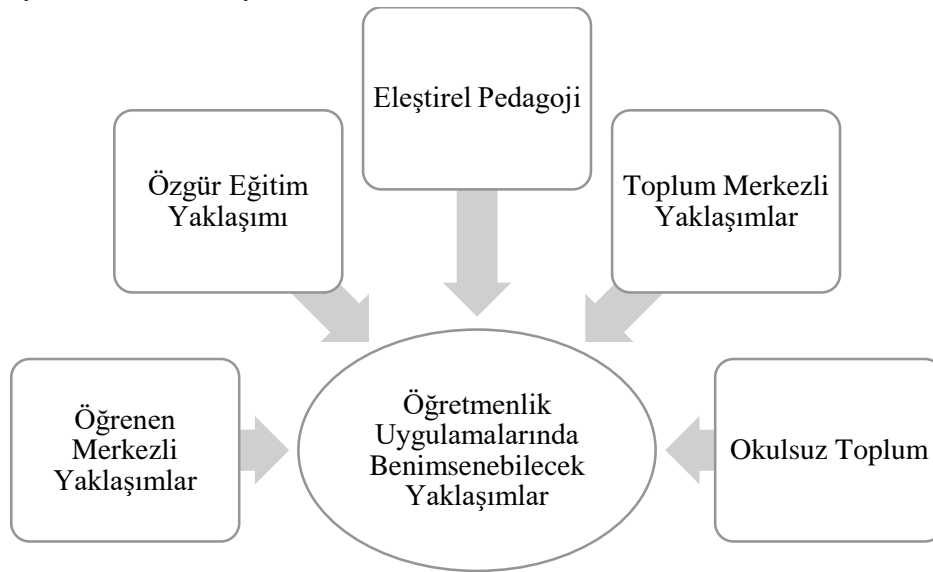
Şekil 2: Mevcut Öğretmen Eğitiminde Yaklaşımların Yer Alma Durumu

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu (f:8) mevcut öğretmen eğitiminde çok az yer verildiğini belirtirken iki öğrenci neredeyse hiç yer verilmediğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Ö5, “Kesinlikle çok az yer veriliyor.” derken, Ö7 ise “Neredeyse hiç verilmiyor.” demiştir. Öğrencilere hangi yaklaşımların yer aldığı sorulduğunda, öğrenci merkezli (özellikle Montessori), öğretmen merkezli, liberal eğitim ve okulsuz toplum konularına değinildiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö2, “Yer alıyor mu yani aslında şey geçtik üzerinden bazılarının, mesela Montessori falan demiştik işte bu sistemlerin ne olduğuna dair az çok bilgi ediniyoruz ama işte bu olmalı mı olmamalı mı diye tartışmıyoruz açıkçası yani hadi olsa ne olur falan diye, sadece bilgi verip geçiliyordu, o şekilde.” diyerek söz konusu bakış açılarına derslerde sınırlı şekilde yer verildiğini belirtmiştir. Ö5 ise “Yaklaşımları duymuşumdur, onlarda da hani kesinlikle gerçekten bu insanlar öğrencilere bu düşünceleri, yaklaşımları öğretmek amacıyla anlatılmadığı için önem vermemişim.” diyerek eleştiride bulunmuştur. Derslerin bakış açısı oluşturmaya yönelik etki durumuna yönelik görüşler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3: Derslerin Bakış Açısı Oluşturmaya Yönelik Etki Durumu

Şekil 3'te görüldüğü üzere derslerin öğrencilerde eğitime yönelik bakış açısı oluşturmaya yönelik etki durumu incelendiğinde, beş öğrenci etkili olduğunu dile getirirken üç öğrenci etkili olmadığını, iki öğrenci ise kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö9, “Şöyle söyleyeyim hani şimdi aldığım dersler en azından bana öğretmenlikte ne yapacağımı gösterdi, onun dışında mesela hani ben kimi derslerden şu yolu şu konuda değil de, şu şekilde anlatırım şeklinde zaten yardım etti aslında hani çok fazla olmasa da.” diyerek derslerin eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada kısmen etkili olduğunu dile getirmiştir. Derslerin bakış açısı oluşturmaya nasıl etki ettiği sorulduğunda ise öğrenciler, bakış açısı oluşturmaya yönelik sınırlı bir çerçeve sunulduğunu, nasıl bir öğretmen olunacağını şekillendirdiğini, öğretmen merkezli öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş sağladığını, eğitim sistemini tanımayı sağladığını, tecrübesizlik yaşamamak için temel bilgiler verildiğini ve öğretmenliğin kendisi için doğru meslek olup olmadığını belirlemesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö3, “Ya işte dediğim gibi hani şey değil ya bu eğitim ülkemizde eğitim sistemi bu şekilde siz de bu şekilde yapmak zorundasınız gibi geliyor. Biz o kadar geçen sene tamamen öğretim dersleri aldık mesela, o öğretim derslerinde öğrendiğimiz şeyler tamam hani biz öğrenirken oo çok iyiymiş, muhteşem falan yapıyoruz ama aslında onlar öyle o kadar da değil. Tamam, geleneksele göre çok iyi olabilir ama zaten ben bunları da gördükten sonra ki çok fazla hani detaylı bilgiye de sahip değilim ki bu bilgilerde hani yüzeysel. Yani bunlardan da yola çıkarak konuşabilirim çok rahat bir şekilde, hiçbir şekilde yani şey bizim bakış açımız tamamen yine bir yol çiziliyor ve diyor ki buradan gitmek zorundasınız, mecburen biz o yolda gitmek zorunda kalıyoruz.” şeklinde görüşlerini açıklayarak sınırlı bir çerçeve sunulduğundan söz etmiştir. Ö10 ise, “Mesela ben kendimden söyleyeyim, öğrenciyken daha çok öğretmen merkezli bir eğitim sistemi uygulamıştı öğretmenimiz. Çok fazla biz aktif değildik ve o yüzden ben öğretmen tahtaya kaldırdığında çok korkardım. Özgüvenim bu konuda biraz eksik kaldı. Ama şu an bakıyorum, daha çok öğrenci merkezli bir sisteme döndü sanki. Bu da iyi aslında. Öğrencilerin aktif olduğu, özgüvenlerinin daha çok yükselecek. O yönden hani öğrenirken de, eğitim dersleri alırken de genelde öğrencileri aktif tutmamız isteniyor. O yüzden baya bir şeyler öğrendik bu konuda, işte altı şapkalı, öğretim ilke ve yöntemlerinde öğrendiğimiz konularda da hani farklı, beyin fırtınası falan yaptırarak çocuklara aslında daha üst seviyelere çıkarabiliriz tabii uygularsak inşallah.” diyerek öğretmen merkezli öğrenci merkezli anlayışa geçişten söz etmiştir. Gelecekteki öğretim uygulamalarında benimsenebilecek yaklaşımlara yönelik görüşler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Gelecekteki Öğretim Uygulamalarında Benimsenebilecek Yaklaşımlar

Şekil 4’te görüldüğü üzere öğrenciler, gelecekte öğretim uygulamalarında öğrenen merkezli yaklaşımlar, özgür eğitim yaklaşımı, eleştirel pedagoji, toplum merkezli yaklaşımlar ve okulsuz toplum anlayışını benimseyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımları benimseyebileceklerini belirtmelerindeki nedenleri ise, öğrenci ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin önemli görülmesi, zorlama olmaması, öğrencilerin aktif olması, etkililiğinin öğrenciye bağlı olması, bireysel farklılıkların önemli görülmesi, öğrencilerin sorumluluklarını üstlenmeleri, öğrenciyi özgürleştirilmesi, yaklaşımların tek başına doğru/yanlış olmaması, öğrencinin yaşadığı dünyaya duyarlı olması ve sorgulaması ve öğretmenlerin iyi birer yol gösterici olması gerekliliği olarak belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenen merkezli yaklaşımlardan Sudbury okullarını benimseyebileceğini belirten Ö4 görüşlerini “Çünkü en azından öğrenciyi farklı yönere zorlama olmaz, kendi isteği doğrultusunda seçim yapar, en azından sorumlulukların sonucunu da kendi üstlenir. Ben böyle yaptığım için böyle oldu ya da iyi ki bunu yapmışım, bu süreç tam bana uygunmuş gibi, aslında kendinde bir şeyleri oturtması için, oluşması için bunlar önemli.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilere söz konusu yaklaşımları içeren “Eğitime Farklı Bakış” dersinin oluşturulmasına yönelik görüşleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı bu dersin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö4, “Bence geliştirmelisiniz hani şu an eğitim fakültesindeyiz bana bu yaklaşımlardan bahsettiniz ama ben eğitim dersleri içerisinde hemen hemen hiçbirini duymadım. Bunlar neden olmasın, hani farklı ülkelerde uygulanıp etkili verimler alınabiliyorsa bizim ülkede neden olmasın diye düşünüyorum.” diyerek bu dersin oluşturulmasına yönelik görüşünü dile getirmiştir. Öğrencilere bu görüşlerinin nedenleri sorulduğunda, yaklaşımlara yönelik bilgi sahibi olmama, farklılık ve yenilikler içermesi, yaklaşımları göz önünde bulundurma ve uygulama isteği, eğitime yönelik yol gösterici bilgiler ve bakış açıları içermesi, durağanlıktan, geleneksellikten ve tek düzelikten uzaklaşma isteği, farklı ülkelerin uygulamalarını karşılaştırabilme fırsatı sunması, uygulamaların ülkemizde de etkili olabilmesi, öğretmenlerin yaklaşımları bilmesi gerekliliği, çağdaş eğitim yaklaşımlarına şans verilmesi, dünyanın sürekli gelişim içinde olması ve mevcut eğitim sisteminin sınırlı olmasına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu bağlamda Ö2, “Yani bence farklı şeylere ihtiyacımız var ya işte statü çok durağanız yani çok bir bıkkınlık şu bu, farklı şeylerin olması gerçekten çok önemli, çünkü dikkat çekici şeyler var içerisinde Summerhill gibi, taktım ben ona.” diyerek farklılıklar ve yenilikler içermesini bir neden olarak sunmuştur. Bununla birlikte, böyle bir ders olması durumunda önerileri sorulmuş ve öğrenciler, yaklaşımlara yönelik bilgi verilmesinden sonra uygulama yapılabileceğini, dersten önce öğrencilerin görüşlerinin alınabileceğini, seçmeli değil zorunlu bir ders olması gerektiğini ve dersin eğlenceli bir şekilde işlenebileceğini önermişlerdir. Bu konuda Ö7 “Seçmeli olmasın lütfen.” diyerek böyle bir dersin zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Ö6 ise, “Şimdi bu noktada ya bence öğrencilerin fikirlerinin alınması güzel o yüzden mesela bu görüşmeyi yapmamız çok iyi oldu ama ben mezun olacağım. Şimdi mesela düşünüyorum birinci sınıf bir öğrenci bunu isteye veya bu görüşmeyi yapsa dördüncü sınıfla aynı şeyi söyler mi? Hani bu zamanki haliyle 3 sene sonraki hali aynı olur mu falan diye düşünüyorum. Yine de görüşlerinin alınması gerekir.” diyerek derse yönelik öğrenci görüşlerinin alınabileceğini önermiştir.

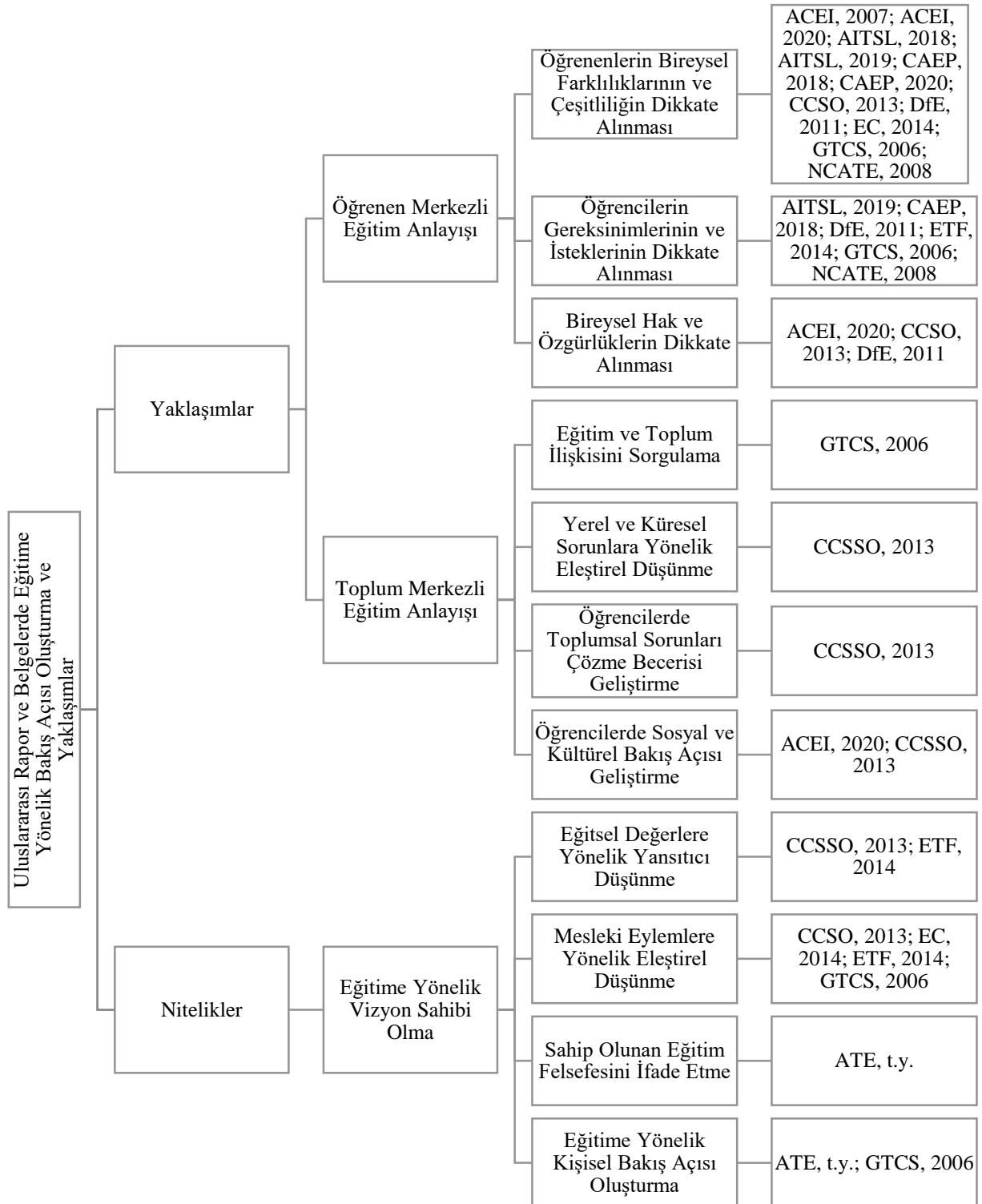
3.2. Doküman İncelemesine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, ikinci araştırma sorusu olan “Eğitime yönelik yaklaşımlara ilişkin uluslararası belge ve raporlarda hangi durumlar yer almaktadır?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen eğitimine yönelik uluslararası rapor ve belgeler (ACEI, 2007; ACEI, 2020; AITSL, 2018; AITSL, 2019; ATE, t.y.; CAEP, 2018; CAEP, 2022; CCSSO, 2013; DfE, 2011; EC, 2014; ETF, 2014; GTCS, 2006; NCATE, 2008) incelenmiştir. Bu belge ve raporlar, eğitime yönelik bakış açısı oluşturma ve yaklaşımlar açısından incelendiğinde öğrenen merkezli eğitim anlayışı ve toplum merkezli

eğitim anlayışı ile eğitime yönelik vizyon sahibi olma niteliğinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu duruma yönelik bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5'te görüldüğü üzere, uluslararası belgelerde öğrenen merkezli ve toplum merkezli eğitim anlayışlarına yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenen merkezli eğitim anlayışı kapsamında, Öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alınması, öğrencilerin gereksinimlerinin ve isteklerinin dikkate alınması ve bireysel hak ve özgürlüklerin dikkate alınmasına yönelik durumların yer aldığı görülmüştür. Toplum merkezli eğitim anlayışı kapsamında ise, eğitim ve toplum ilişkisini sorgulama, yerel ve küresel sorunlara yönelik eleştirel düşünme, öğrencilerde toplumsal sorunları çözme becerisi geliştirme ve öğrencilerde sosyal ve kültürel bakış açısı geliştirmeye yönelik durumlara yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, eğitime yönelik vizyon sahibi olunmasına ilişkin, eğitsel değerlere yönelik yansıtıcı düşünme, mesleki eylemlere yönelik eleştirel düşünme, sahip olunan eğitim felsefesini ifade etme ve eğitime yönelik kişisel bakış açısı oluşturmayla ilgili durumlara yer verildiği görülmüştür.

Öğretimde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alınmasına yönelik görüşler kapsamında örneğin, Birleşik Krallık Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan “Öğretmen Standartları” kapsamında öğrencilerin becerilerinin, ön bilgilerinin, gereksinimlerinin, eğilimlerinin, farklı geçmişlerinin göz önünde bulundurularak öğretimin planlanması ile bireysel hak ve özgürlüklere yönelik standartların olduğu belirlenmiştir (DfE, 2011). Bunun yanı sıra, Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Konseyi tarafından oluşturulan “K-6 Sınıf Öğretmeni Hazırlık Standartları” kapsamında, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar, farklı aileler, kültürler ve topluluklar hakkında kavrayışa sahip olmaları, nitelikli öğrenme deneyimlerine eşit erişim sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma becerisine sahip olmaları ve öğrencilerin güçlü yönleri ile ihtiyaçlarının dikkate alınmasına yönelik standartlar yer almaktadır (CAEP, 2018). Ayrıca, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği tarafından oluşturulan “İlköğretim Standartları ve Destekleyici Açıklamalar” belgesinde, öğretmen adaylarının, ilköğretim öğrencilerinin gelişim ve öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıkları anlama ve çeşitlilik içeren öğrencilere uyarlanmış öğretim fırsatları yaratmaya yönelik ilkeler yer almaktadır (ACEI, 2007). Bununla birlikte, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi tarafından oluşturulan “Öğretmen Yetiştirme Kurumlarının Akreditasyonu için Profesyonel Standartlar” kapsamında, tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim ortamlarında adaleti sağlamaya, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik ve dile dayalı ayrımcılığın öğrenciler ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini anlamaya, ilköğretim öğrencilerinin gelişimleri ve öğrenme yaklaşımları açısından nasıl farklılık gösterdiklerini anlamaya ve çeşitlilik içeren öğrencilere uyarlanmış eğitim fırsatları yaratmaya yönelik standartlar yer almaktadır (NCATE, 2008). Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından oluşturulan “Öğretmenler için Avustralya Profesyonel Standartları” kapsamında, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişim ve nitelikleri ile farklı dil, kültür, din ve sosyo-ekonomik temelleri olan öğrencilere odaklanılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, güvenli ve kapsayıcı bir ortamda çeşitlilik içeren gruplar ve bireyler için etkili öğrenme programları oluşturma ve uygulamaya yönelik standartlar yer almaktadır (AITSL, 2018). Yine, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından oluşturulan “Avustralya'da Temel Öğretmenlik Eğitim Programlarının Akreditasyonu” belgesinde, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimi ve özellikleri, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, farklı dilsel, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler ve öğrencilerin belirli öğrenme gereksinimlerini karşılamak için öğretimi farklılaştırma konularından söz edilmektedir (AITSL, 2019). Bu rapor ve belgelerden yola çıkılarak, öğrenen merkezli eğitime vurgu yapıldığı söylenebilir.



Şekil 5: Uluslararası Rapor ve Belgelerde Eğitime Yönelik Bakış Açısı Oluşturma ve Yaklaşımlar

Bazı belge ve raporlarda ise, bireysel farklılıklara ve çeşitliliğe vurgu yapmanın yanı sıra, eğitime yönelik kişisel değer, inanç ve vizyon oluşturmaya ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Örneğin, Eğitim ve Öğretim Vakfı tarafından oluşturulan “Eğitim ve Öğretimde Öğretmenler ve Eğitimciler için Mesleki Standartlar” kapsamında öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılamaya, öğretmenlerin uygulamalarına, değerlerine ve inançlarına yönelik yansıtıcı düşüncelerine, sosyal ve kültürel çeşitliliğe, fırsat eşitliğine ve kapsayıcılığa değer vermeye ve kapsayıcı bir ortamda çeşitlilik içeren gruplar ve bireyler için öğretimi planlamaya yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler ve eğitimcilerin, değişen çağdaş eğitim dünyası bağlamında kendi eğitsel varsayımları, değerleri ve uygulamaları hakkında eleştirel düşünen, yansıtıcı ve sorgulayıcı uygulayıcılar olarak nitelendirilmektedirler (ETF, 2014). Bunun yanı sıra, Öğretmen Eğitimcileri Birliği tarafından oluşturulan “Öğretmen Eğitimcileri için Standartlar” kapsamında, öğretim başlığı altında öğretmen eğitiminin altında yatan bilgi ve değerleri yansıtan felsefenin ifade edilmesi bir çıktı olarak ele alınmıştır. Vizyon başlığı altında ise öğretmen eğitimcilerinin, teknoloji, sistemik düşünme ve dünya görüşleri gibi konuları dikkate alan öğretme, öğrenme ve öğretmen eğitimi için vizyon oluşturmalarına katkıda bulunmaları amaçlanmıştır (ATE, t.y.). Ayrıca, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan “Avrupa’da Öğretmen Eğitimi: Politika Konularına Genel Bakış” raporunda, planları ve uygulamaları bağlamlara ve öğrencilere uyarlama yeteneğinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme yolları, okul programı ve sınıftaki çeşitliliğe yönelik strateji bilgisinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki eylemlerine yönelik eleştirel bakış açısına sahip olmalarına yönelik gereksinimlerden söz edilmektedir (EC, 2014). Eğitime yönelik kişisel anlayış oluşturmalarının yanı sıra, toplumsal konulara yönelik açıklamaların bulunduğu belgeler de mevcuttur. Örneğin, İskoçya Genel Öğretim Konseyi tarafından oluşturulan “Öğretmen Eğitimi Standartları” kapsamında, öğretmen adaylarının eğitimin amaçları, değerleri ve toplumla ilişkisiyle ilgili temel sorularla ilgilenmeye teşvik edilmesi, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine yönelik ilerlemeci öğretim programlarının planlanmasına ve öğrenciler arasındaki cinsiyet, sosyal, kültürel, dini ve dilsel farklılıkların dikkate alınmasına yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, değişen bir toplumda ahlaki ve dini değerler ve felsefi fikirler hakkında bilgilerden yararlanarak kendine özgü eğitim, eğitim programı ve mesleki uygulamaya yönelik görüşlerini şekillendiren ilkeleri tartışma becerisine sahip olmaları da amaçlanmıştır (GTCS, 2006). Bunun yanı sıra, Devlet Okulu Görevlileri Baş Konseyi altında yer alan Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu tarafından oluşturulan “InTASC Öğretmenler için Temel Öğretim Standartlarını ve Öğrenmeyi Geliştirme Modeli 1.0” belgesinde öğrenen gelişimi kapsamında öğretmenlerin, bireysel farklılıklar, kapsayıcı öğrenme ortamları, farklı öğrenme güçlükleri, farklı yollarla öğrenme, farklı kültür ve toplulukların değerleri, dil, engellilik, üstün yeteneklilik, aile, farklı yetenek, beceri ve bakış açısı ve kültürel normlara yönelik bakış açısı geliştirmeye yönelik standartlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra içeriğin uygulanması kapsamında, öğretmenin, otantik yerel ve kültürel sorunlarla ilgili eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli problem çözme konusunda öğrencileri dahil etmek için farklı bakış açılarını nasıl kullanacağını bilmesine vurgu yapılmaktadır. Yine içeriğin uygulanması kapsamında öğretmenin, öğrencilerin yerel ve küresel konulara ilişkin bilgilerini genişleten ve sorunları çözmek için yeni yaklaşımlar oluşturan çeşitli sosyal ve kültürel bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlaması da dile getirilmektedir. Ayrıca, mesleki gelişim ve etik uygulamalar kapsamında, öğretmenin kişisel önyargılar, kişisel kimlik, dünya görüşü ve geçmiş deneyimleri üzerine yansıtıcı yaparak kültürel, etnik, cinsiyet ve öğrenme farklılıklarına ilişkin kendi anlayışını derinleştirmeye ve öğrenci haklarına yönelik bilgi sahibi olmaya ilişkin standartlar yer almaktadır (CCSSO, 2013). Buradan yola çıkılarak, uluslararası bağlamda, eğitime yönelik kişisel vizyonun oluşturulmasına ve eğitimde toplumsal konulara yer verilmesine önem verildiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının

eğitime yönelik bakış açılarının oluşturulmasının ve toplum merkezli yaklaşımların önemli görüldüğü düşünülmektedir.

Bu açıklamaların yanında, kişisel önyargılara yönelik yansıtma yapmaya, kişisel görüşlere saygı duymaya ve çocuk merkezli yaklaşımların kullanılmasına yönelik açıklamaların olduğu belgeler de bulunmaktadır. Örneğin, Öğretmen Yetiştirme Akreditasyon Konseyi tarafından oluşturulan “Başlangıç Seviye Standartlar” kapsamında öğrenmede farklılıklar, öğrenci çeşitliliği, eşit ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri, ırk, etnik köken ve diğer farklılıklar gibi durumlara yönelik standartlar olmakla birlikte öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretmen adaylarının eşitlik, çeşitlilik, kapsayıcılığa yönelik bilgi ve becerilerini arttırmak için kişisel önyargılarına ilişkin yansıtıcı düşüncelerini sağlamaları da amaçlanmaktadır (CAEP, 2022). Bunun yanı sıra, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği tarafından oluşturulan “Eğitimsel için Uluslararası Uygulama İlkeleri” kapsamında kültürel, bağlamsal ve gelişimsel olarak uygun uygulamaların yapılması, ırk, etnik köken, cinsiyet, dil, yetenek, sosyo-ekonomik ve kültürel durum gibi farklılıkların dikkate alınması, sosyal adalet, barış, toplum refahı, çocuk haklarının korunması ve uygulanması, öğrenme düzeyleri, öğrenme stilleri ve öğrenme hızındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi ilkeler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin birbirlerinin görüş ve bakış açılarına saygı duymaları, başkalarının dünya görüşlerine saygı gösterilmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünürler olarak sorular sormaları, toplumsal konular hakkında kendi görüş ve bakış açılarını oluşturmalarına yönelik ilkeler de bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci katılımını desteklemek için çocuk merkezli öğrenme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (ACEI, 2020). Tüm bu belge ve raporlar incelendiğinde, öğrenen merkezli ve toplum merkezli yaklaşımlara yönelik açıklamaların yanında, eğitime yönelik bir bakış açısı oluşturmaya ilişkin açıklamaların olduğu da görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve çeşitliliğin dikkate alındığı öğrenen merkezli yaklaşımları, toplumsal konuların yer verildiği toplum merkezli yaklaşımları bilmeleri ve bu kapsamda uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerden ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarından eğitime yönelik kendi vizyonlarını oluşturmaları da beklenmektedir.

3.3. Önerilen Derse Yönelik Öğretim Programı Taslağı

“Eğitime Farklı Bakış” dersine yönelik oluşturulan programda okul temelli program geliştirme yaklaşımı ve modüler içerik düzenleme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu doğrultuda örnek ders planları içeren “Eğitime Farklı Bakış Dersi Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Ders, 3. sınıf düzeyinde hazırlanmış olup, toplam 42 (14x3) ders saatini içermektedir. Programın gerekçesi, genel amaçları, kazanım örnekleri, içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin açıklamalar ve bir etkinlik örneği aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Programın Gerekçesi

Bilginin hızla artarak geliştiği bir çağda yaşıyoruz. Bilgi ve teknoloji bu kadar hızlı gelişirken eğitimde, öğretmeden öğrenmeye kayan odak, bireyin ilgi, yetenek ve gereksinimlerine önem vermeyi gerektirmekte fakat geleneksel eğitim ve okul anlayışının bireylerin gereksinimlerine yeterli yanıt veremediği durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu ise, eğitimde sorunların artmasına neden olmaktadır. Geleneksel eğitim ve okul anlayışı bu sorunları çözmede yeterli olmadığı durumlarda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmış ve sorunu farklı bakış açılarıyla ele alış tarzları söz konusu olmuştur. Fakat öğretmen yetiştirme programlarında bu farklı bakış açılarını ele alan dersler bulunmamaktadır ve bu nedenle

öğretmen adayları bu farklı eğilimlerden habersiz olarak yetiştirilmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik olarak “Eğitime Farklı Bakış” adıyla bir öğretim programı tasarımına karar verilmiştir. “Eğitime Farklı Bakış” programının temel amacı, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim ve geleneksel okul anlayışına farklı bir biçimde bakarak, bu alanda yer alan farklı eğitim anlayışlarını ve farklı okul uygulamalarını inceleyerek eğitime farklı açılardan bakmalarını sağlamaktır.

Eğitim alanında yer alan sorunların çözümünde eğitime farklı bakış açısıyla yaklaşan eğitimcilerin düşünceleri ve farklı uygulama örnekleri analiz edilerek etkin bir biçimde kullanılabilir. Bu açıdan eğitim alanında görev yapan herkesin bu görüş ve uygulamaları bilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve eğitim alanında çalışan akademisyen adaylarının bu görüş ve uygulamaları öğrenmeleri sorunların çözümünde verim sağlayabilir. Bu doğrultuda, eğitim alanında görev yapacak kişiler ve ilk basamakta bulunan öğretmen adaylarının bu konuda eğitim alması gereksinim olarak görülebilir. Buna yönelik olarak, öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarında “Eğitime Farklı Bakış” dersinin yer almasının alana katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitime Farklı Bakış dersi öğretim programı, öğreneni merkeze alan, bireysel farklılıklara saygılı, eleştirel düşünmenin işe koşulacağı bir anlayışla tasarlanmıştır. Öncelikle ihtiyacın belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Daha sonra bilgi merkezli, toplum merkezli ve öğrenen merkezli eğitim programlarının niteliklerinin analiz edilerek karşılaştırılması temele alınmış ve alternatif eğitim yaklaşımlarından eleştirel pedagoji, özgür eğitim, okul dışı eğitim, okulsuz toplum anlayışlarına verilerle öğretmen adaylarının bu farklı anlayışları ortaya atan eğitimcileri ve uygulama örneklerini sentezleyerek kendi bakış açıları oluşturmaları beklenmektedir. Buna yönelik olarak, öğretim programının kazanımları ve uygulama süreleri belirlenerek, içeriğin kapsamı düzenlenmiş, öğrenme – öğretme süreci ve ölçme – değerlendirme anlayışının temelleri oluşturulmuştur.

3.1.2. Genel Amaçlar

Bu program ile öğretmen adaylarının;

1. Eğitimde yer alan farklı bakış açılarının felsefi temellerini analiz etmeleri,
2. Eğitimde yer alan farklı bakış açılarının temsilcilerini bilmeleri,
3. Eğitimde farklı bakış açılarının uygulamadaki örneklerini analiz etmeleri,
4. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamalarının hangi zaman diliminde ön plana çıktığını bilmeleri,
5. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamaların olumlu yönlerini değerlendirmeleri,
6. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamalara yapılan eleştirileri değerlendirmeleri,
7. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları ve uygulamaları eleştirmeleri,
8. Eğitimde yer alan farklı bakış açıları sentezleyerek kendi bakış açıları oluşturmaları amaçlanmaktadır.

3.1.3. İçeriğin Kapsamı ve Düzeni

Program tasarısı hazırlanırken, çeşitli içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılabilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de modüler içerik düzenleme yaklaşımıdır. Modüler içerik düzenleme yaklaşımında, birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan konuları kapsayan içerik düzenlenirken, konular modüller şeklinde düzenlenir ve modüllerin hangi sırayla öğretileceği esneklik (Demirel, 2012). Modül, “ulaşılacak olan hedefleri açık bir şekilde ortaya koyan, bu hedeflere ulaşmada değişik etkinlikleri içeren, hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol etme imkanı veren ve kendi içinde bütünlüğü olan bir öğrenme birimi” olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2005b, s. 119). Modüler programlama yaklaşımıyla gerçekleştirilen öğretimin, akademik başarıyı arttırdığı saptanmıştır (Artun & Özsevgeç, 2015). Modüler öğretime yönelik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, meslek bilgisine yönelik bir dersin öğretiminde modüler öğretimin bilgi, bilgide kalıcılık, öğretim planı hazırlama ve modüler öğretime yönelik tutum açısından olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Taşpınar, 1998). Benzer şekilde, meslek bilgisine yönelik bir dersin öğretiminde modüler öğretimin, öğretmen adaylarının akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Özkan, 2005a). Yine, meslek bilgisi dersine yönelik modüler öğretim tasarımının öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve bilginin kalıcılığını arttırdığı belirlenmiştir (Cengizhan, 2008). Buradan yola çıkılarak, birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan konuların öğretiminde modüler içerik düzenleme yaklaşımının göz önünde bulundurulmasının öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik konuları öğrenmelerinde olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, bilgi merkezli, öğrenen merkezli ve toplum merkezli eğitim yaklaşımları, eleştirel pedagoji, özgür eğitim, ev okulu ve okulsuz eğitim yaklaşımlarının öğrenilmesine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitime yönelik uluslararası belge ve raporlar incelendiğinde ise, özellikle öğrenen merkezli ve toplum merkezli yaklaşımların ön plana çıktığı, bunun yanı sıra eğitime yönelik bir vizyon ve bakış açısı oluşturmanın gerekliliğinin vurgulandığı görülmüştür. Hem öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler hem de söz konusu bu uluslararası belge ve raporlardan yola çıkılarak programın içeriğinde sekiz temaya yer verilmiştir. Bu temaların kapsamına yönelik aşağıda açıklamalar sunulmuş ve içerikte yer alan başlıklar, içerikte yer verilecek örnekler ve temalara yönelik kazanım örnekleri Şekil 6’da verilmiştir.

“Bilgi merkezli eğitim programı sadece ders ve ders kitapları, kağıt ve kalem, test ve notlardan ibaret değildir. Bilgi merkezli eğitim programının amacı genel kuralları öğrenmek ve liberal eğitim almaktır. Bilgi merkezli eğitim programı, öğrencilerin yetişkinlik yaşamı için bir temel olarak kendi dünyaları hakkında bilgi edinmelerini hedefler. Bilgi merkezli eğitim programında akademik disiplinler programın temelini oluşturur ve öğrencilerin anaokulundan on ikinci sınıfa kadar aldıkları eğitim onları sadece üniversite eğitimine değil, genel olarak hayata hazırlamaya yönelik derin ve nitelikli liberal eğitime de odaklanılır. Bu yaklaşıma göre, kendi iyiliği için öğrenmeye değer veren ve liberal eğitim almış bir birey için eğitim, sadece iş bulma ve sınavları geçme aracı değildir” (Ellis, 2004, s.146-147). Ellis (2004), bilgi merkezli eğitim programına yönelik olarak, öğretmenin ders anlatımı, ders kitabı ve pasif öğrenci öğrenmesinden başka bir şey yer almayan bir program olduğu konusunda yanlış anlamaların olduğunu belirtmektedir. Bilgi merkezli eğitim programları kapsamında, E. D. Hirsch Jr.’nin Çekirdek Bilgi Eğitim Programı, Mortimer Adler’in Paideia Programı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı örnek olarak gösterilmektedir (Ellis, 2004).

Öğrenen merkezli eğitim programında ‘bir süreç olarak öğrenme’ ‘öğrenme çıktılarının’ veya bu sürecin sonuçlarının bir parçası olarak tanımlanmaktadır ve bu bağlamda öğrenen merkezli eğitimde

öğrenmeye yönelik bu durum programın temelinde açıkça yer almalıdır (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Öğrenen merkezli bir eğitim programı, öğrenme için tüm olası mekanizmaları gösteren ve gerekli sonuçları en kolay şekilde gerçekleştirmek için öğrencilere farklı seçenekler ve fırsatlar sunmalıdır (Cleveland-Innes & Emes, 2005). Öğrenen merkezli bir eğitim programı, John Dewey'in eğitim anlayışını içerir; bireylerin seçim yapmakta özgür olmalarını merkeze alır ve programın temel taşı öğrenenlerin ilgileridir (Ellis, 2004). Öğrenen merkezli eğitimde, öğrenci gelişimi, öğrenme ortamları ve öğrenme kuramları programın bir parçası olarak yer alır ve bu anlayışta öğrenci kendi öğrenmesinin farkındadır ve öğrenmesine yönelik kontrol sahibidir (Cleveland-Innes & Emes, 2005). Öğrenen merkezli eğitimde öğrenciler sürece aktif katılım sağlarlar, programa yönelik karar verme fırsatına sahiptirler ve kendi öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesinde söz sahibidirler (Emes & Cleveland-Innes, 2003). Öğrenen merkezli eğitim uygulamaları kapsamında, Sudbury Okulları, İlköğretim için Keşfe Dayalı Deneyimler Eğitim Programı ve Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı örnek olarak yer almaktadır (Ellis, 2004)

Toplum merkezli eğitim programının merkezinde toplumun gereksinimleri, yerel, ulusal ve uluslararası bağlamda toplumsal sorunlar yer almaktadır (Mitchell, 2016). Toplum merkezli eğitimin amacı, toplumsal sorunları araştırmak ve bu sorunlara çözüm üretmektir; toplum merkezli eğitim programının temeli, gerçek dünya sorunları üzerine kurulmuştur ve proje merkezli öğrenme yaklaşımı (özellikle grup projeleri) yer almaktadır (Ellis, 2004). Toplum merkezli program tasarımları, toplumsal sorunlara ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve yeteneklerine dayandığından, çeşitli türleri mevcuttur; bazıları kalıcı yaşam durumlarına odaklanır, bazıları ise yaşam alanlarını ele alır ve hatta bazıları toplumun yeniden inşası ile ilgilenir (Ornstein & Hunkins, 1998). Toplum merkezli eğitim uygulamalarına örnek olarak, Foxfire Eğitim Programı ve İlköğretim için Birleştirilmiş Fen ve Matematik uygulamalarından söz edilmektedir (Ellis, 2004).

Eleştirel pedagoji, eğitimciler, ebeveynler, öğrenciler ve diğer paydaşlar için, eğitimin, testlerde ustalaşmayı veya düşük seviyeli iş becerileri kazanmayı öğrenmeye indirgenmediği fakat tüm okul ve öğrenciler için akıl, anlayış, diyalog ve eleştirel katılımın sağlandığı güvenli bir demokratik kamusal alan olarak geri kazanmaları için bir çağrı olarak nitelendirilmektedir (Giroux & Giroux, 2006). Eleştirel pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal yapının bir parçası olarak ele alır (Yıldırım, 2011). Egemen öğretim biçimlerinden farklı olarak, eğitimcilerin temel görevlerinden birinin geleceğin sosyal olarak, akıl, özgürlük ve eşitlik değerleriyle bağlantılı olarak eleştiri ve olasılık söylemlerinin değiştirme işlevi gördüğü daha adil bir dünyaya yol göstermesini sağlamak ve daha geniş bir demokratik projenin parçası olarak yaşamın dayandığı temelleri dönüştürmek olduğunu öne sürer (Giroux, 2010). Eleştirel pedagoji kuramcıları, okul bilgisini tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgi olarak görür, okulda kazanılan bilginin kesinlikle yansız ve nesnel olmadığını, belirli yollarla düzenlenip yapılandırıldığını düşünür (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji, belirli kurumsal bağlamlarda bilginin üretimi, dağıtımı ve tüketimi yoluyla gücün nasıl çalıştığını anlamaya çalışır ve öğrencileri bilinçli bireyler ve sosyal araçlar olarak yetiştirmeye odaklanır (Giroux, 2010). Eleştirel pedagojiye yönelik doğrudan bir okul ve program olmamakla birlikte eleştirel pedagoji denilince akla gelen ilk isimlerden biri Paulo Freire ve onun eğitim anlayışıdır.

Özgür okul anlayışı, yöntem olarak yenilikçi, eğilim olarak eleştirel bir nitelik taşır ve özgür okul anlayışının amacı, insanların mutluluğu ve toplumsal baskıdan sıyrılmış bir yaşam sunmaktır; özgür okul anlayışının en tanınmış olanlarından biri Summerhill Okulu'dur (Yıldırım, 2011). Summerhill Okulu, 1921 yılında Alexander Sutherland Neill tarafından kurulmuştur. Okulun felsefesi, Neill'in, öğrencilerin davranışları ve eğitimleri üzerinde neredeyse tamamen sorumluluk sahibi olmalarına dayanmaktadır

(Thomas, 2013). Öğrenen merkezli eğitim anlayışının uç sınırlarına getirildiği uygulamada öğrenciler derse katılıp katılmamakta, ödevlerini yapıp yapmamakta tamamen özgürdürler ve kararları büyük ölçüde öğrencilerin kendileri verirler, yani kişisel seçim özgürlüğü merkezdedir ve bu nedenle okulun varoluşçu felsefeye dayandığı söylenebilir (Ellis, 2004). Özgür eğitim anlayışı, ilerlemeci felsefenin temel alındığı öğrenen merkezli eğitim kapsamında yer alabilir ancak bu yaklaşımın varoluşçu doğası nedeniyle farklı bir bağlamda ele alınabileceği düşünülmektedir.

Okulsuz toplum anlayışı, Ivan Illich tarafından oluşturulmuştur. Illich'e göre okul, bireysel özgürlüğü kısıtlayan ve bireyi, ideolojik düşüncesine göre şekillendiren bir niteliğe sahiptir ve okullar sertifika dağıtan, bireylerin sosyo-kültürel farklılıklarını derinleştiren yani eşitsizlikleri yaratan bir kurumdur (Yıldırım, 2011). Illich'e göre okul bireyleri kendi yeteneklerine karşı yabancılaştıran, kişisel yaratıcılığa değil, ölçme ve değerlendirmeye önem veren bir kurumdur (Günay, 2019). Illich'e (2006) göre, herkes okul dışında yaşamayı öğrenir. Konuşmak, düşünmek, sevmek, hissetmek, oyun oynamak, küfretmek, siyaset yapmak ve çalışmak bir öğretmenin müdahalesi olmadan öğrenilebilir hatta sürekli öğretmen gözetiminde olan çocuklar bile bu konuda istisna değildir. Okulsuz toplum yaklaşımında okul dışı öğrenmeye vurgu yapılır. Illich öğrenmenin sadece okulda gerçekleştirilen bir eylem olmadığını, bir paylaşım unsuru olması gerektiğini vurgulamış ve "öğrenme ağları" kavramını ortaya atmıştır (Yıldırım, 2011). Illich, öğrenme ağlarını, bilgi arayıcısı ve bilgi sunucusu arasındaki gereksinimler doğrultusunda kurulan bir ağ olarak ele almış ve ortak ilgiye sahip özgür bireylerin bir araya gelerek okulsuz toplum oluşturmalarının koşullarını açıklamıştır (Günay, 2019).

Okul dışı eğitim yaklaşımında ev okulu ve orman okulu uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Ev okulu uygulaması Amerika Birleşik Devletleri'nde sınırlı sayıda okul bulunduğu dönemde bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır; okulların yaygınlaşmasına rağmen bazı aileler çocuklarının evde eğitim almasını tercih ederek ev okulu uygulamasını devam ettirmişlerdir; Amerika'da çeşitli gruplar tarafından sürdürülen bu uygulama, eğitim düzeyi yüksek çok geniş bir kesim tarafından da benimsenmiştir (Aydın & Pehlivan, 2000). Ev okulu uygulaması Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra birçok ülkede yasal olarak yürürlükte olan bir eğitim seçeneğidir (Kaya, 2015). Ebeveynler çocukları için daha güvenli bir ortam kurmak, geleneksel eğitim anlayışından uzak tutmak, bu yolla başarının daha yüksek olabileceği düşüncesi, çocukları okuldaki şiddet ortamından uzak tutmak gibi nedenlerle ev okulunu tercih etmektedirler ve ebeveynler bu görüşleri bazı eğitimciler tarafından da desteklenmektedir (Çivici & Özaslan, 2021). Ev okulunun çocuklara, kendi ailesi ve yakın çevresindeki insanlarla bir araya gelme imkanı sunulmadığından yeterli ve sağlıklı bir sosyalleşme ortamının sağlamadığına yönelik eleştiriler yapılmaktadır (Kaya, 2015). Ev okuluna yönelik evde eğitim gören çocukların sosyalleşmesiyle ilgili son araştırmaları inceleyen bir araştırmada ise, araştırmaların geleneksel okullara devam eden çocuklarla karşılaştırıldığında, evde eğitim alan çocukların ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle daha kaliteli arkadaşlıklara ve daha iyi ilişkilere sahip olduklarını gösterdiği belirlenmiştir (Medlin, 2013).



Şekil 6: İçeriğin Kapsamı ve Düzeni

3.1.4. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, öğrenci merkezli yaklaşımın (Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Yeşilpınar Uyar, 2016), öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı etkinliklerin (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012), işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin (Demir, 2012; Ruys, Van Keer & Aelterman, 2010; Toy & Ok, 2012), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanımına (Çalışkan, 2014; Johnston, 2003), öğretim yöntem ve etkinliklerinin çeşitlendirilmesine (Çalışkan, 2014; Demir, 2012; Kuran & Aktaş, 2010), sorun çözme ve sorgulama temelli yaklaşımlara (Çalışkan, 2014; Kumral, 2010; Toy & Ok, 2012), öğrenme stilleri,

öğrenme stratejileri gibi öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına (Ekici, 2008; Toy & Ok, 2012), disiplinlerarası bağlantıların kurulmasına (Çalışkan, 2014), tartışma, örnek olay, proje, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin (Toy & Ok, 2012) ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasına yönelik düzenlemeler yapılmasına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından da, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme uygulamalarının yapılması, niteliği artırıcı bir boyut olarak ele alınmıştır (YÖKAK, 2016). Bu açıdan, öğretim programının uygulama boyutu olan öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi, amaçların edinimini doğrudan etkileyeceğinden, bu araştırmalardan elde edilen sonuçların yansıtılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde belirli ilkelerin işe koşulması programın uygulaması üzerinde olumlu etkileri sağlayacağı düşünülmektedir. “Eğitime Farklı Bakış” dersinin öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili temel ilkeleri, öğrenen merkezli bir anlayışla ele alınmış olup, aşağıdaki boyutları içermektedir:

1. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması
2. Her öğrenciye eşit fırsatlar sunulması
3. Öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlanması
4. Üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması
5. Disiplinlerarası bağlantıların kurulması
6. Anlamli öğrenmenin gerçekleştirilmesi
7. Öğrenenlerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda esnekliğin sağlanması
8. İşbirliğine yönelik bir eğitim ortamı
9. Süreçte kullanılacak olan strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin sağlanması

Programın temel ilkeleri doğrultusunda öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği önem taşımaktadır. Buna yönelik olarak, programın öğrenme ve öğretme süreci boyutunda kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler şunlardır: Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, argümantasyon, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim.

3.1.5. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenenlerin öğrenme ve öğretme süreci boyunca gözlemlenerek başarılarının belirlenmesi ve öğrenenlerin başarılarına göre sürecin şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme, öğretimin etkililiği, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve ileriye yönelik planlamaların yapılması açısından da önemli etkilere sahiptir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen eğitimi kapsamında yapılan araştırmalarda, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi (Demir, 2012; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016), süreç değerlendirme yaklaşımının göz önünde bulundurulması (Karakuş & Turhan Türkkan, 2017; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016), yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına (Akkuş, 2014), öz değerlendirme (Koçyiğit & Zembat, 2013; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Toy & Ok, 2012) ve akran değerlendirmeye (Koçyiğit & Zembat, 2013) yer verilmesine, ünite ve konu sonunda izleme değerlendirmeleri yapılması (Demir, 2012; Toy & Ok, 2012), ölçme sonuçlarına yönelik geri bildirim verilmesi (Demir, 2012;

Yeşilpınar Uyar, 2016) ve üst düzey öğrenmeleri belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının (Akkuş, 2014; Şahin & Abalı Öztürk, 2014; Yeşilpınar Uyar, 2016) etkili olacağı belirtilmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından, öğrenci merkezli değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi, eğitimin niteliği açısından önemli görülmektedir (YÖKAK, 2016). Bu doğrultuda, “Eğitime Farklı Bakış” öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışı sürece yönelik değerlendirmeyi içermektedir. Buna yönelik olarak performansa dayalı ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi önemlidir ve üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesini de içermektedir. Bu doğrultuda oluşturulan, ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri aşağıda yer verilmiştir:

1. Amaç ve kazanımlara yönelik olma
2. Süreç değerlendirme
3. Ölçme araçlarında çeşitliliğin sağlanması
4. Bireysel farklılıkların dikkate alınması
5. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme
6. Ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması
7. Ölçme araçlarının üst düzey becerilerin ölçülmesine olanak sağlaması
8. Tüm öğrencilere adil ve eşit davranılması
9. Öğrenenlerin ilgi, istek ve gereksinimlerinin dikkate alınması
10. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilmesi

3.1.6. Etkinlik Örnekleri

Aşağıda Özgür Eğitim teması kapsamında yer alan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik iki öğrenme etkinliği ve değerlendirme etkinliği örneği Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9’da sunulmuştur:

ÖZGÜR EĞİTİM
1. Özgür eğitim anlayışının felsefi temellerini inceler.
2. Özgür eğitim anlayışının uygulamadaki örneklerini ve temsilcilerini bilir.
3. Özgür eğitim anlayışının hangi zaman diliminde ön plana çıktığını açıklar.
4. Özgür eğitim anlayışına yönelik bir uygulama olan Summerhill Okulu’nu analiz eder.
5. Özgür eğitim anlayışının temsilcilerinden biri olan A. S. Neill’in görüşlerini tartışır.
6. Özgür eğitim anlayışının olumlu yönlerini değerlendirir.
6. Özgür eğitim anlayışına yapılan eleştirileri değerlendirir.
7. Özgür eğitim anlayışını eleştirir.

Şekil 7: Özgür Eğitim Temasında Yer Alan Öğrenme Kazanımları

Summerhill Okulu'nda oyun, sanat, spor gibi çalışmalar akademik dersler kadar önemli yer tutmaktadır. Siz bu tür çalışmaların, akademik derslerle eşit düzeyde görülmesini nasıl yorumlarsınız? Ayrıca, öğrencilerin derslere girme zorunluluğu yoktur. Neill, ilk zamanlarda derslere girmek istemeyen öğrencilerin, süreç ilerledikçe kendi kararı ve özyönetimiyle katıldığı derslerde devamsızlık yapmadıklarını belirtmektedir. Sizce, yaşı küçük öğrencileri de düşündüğümüzde, derslerin zorunlu olmamasının olumlu veya olumsuz başka ne gibi etkileri olabilir?

Şekil 8: Özgür Eğitim Temasında Yer Alan Bir Öğrenme Etkinliği Örneği

İNTERNET ARAŞTIRMASI

Summerhill Okulu uygulamaları ve A.S. Neill'in düşüncelerini kendi belirlediğiniz boyutlarda internet aracılığıyla araştırarak ve derste öğrendiklerinizi de katarak analiz ediniz. Süreniz 20 dakikadır.

ARAŞTIRMA SONUÇLARIM

DEĞERLENDİRME ÖDEVİ

A. S. Neill'in düşüncelerini ve Summerhill Okulu uygulamalarını anlatan Özgürlük Okulu, Bir Eğitim mucizesi ve Öğretici Ruh kitaplarından birini seçerek bu uygulama ve düşüncelerin eğitime bakışı değerlendiriniz.

Şekil 9: Özgür Eğitim Temasında Yer Alan Bir Değerlendirme Etkinliği Örneği

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının tamamının öğrenen merkezli yaklaşımları, toplum merkezli yaklaşımları ve eleştirel pedagoji yaklaşımını öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, özgür eğitim, bilgi merkezli yaklaşımlar ve okulsuz toplum yaklaşımını da öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yarısı, ev okulu yaklaşımını da öğrenmek istemektedirler. Bu çalışmayla doğrudan benzer bir çalışma olmamakla birlikte, farklı boyutlarına yönelik farklı katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerini yeterli düzeyde bilmedikleri belirlenmiştir (Yılmaz & Altinkurt, 2011; Sarıgöz & Özkara, 2015). Görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunu öğrenmek istedikleri ve bu konuda bir ihtiyacın olduğu belirlenmiştir (Turhan Türkkan & Boran Şenocak, 2021). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğretmenlerin, öğrenen merkezli eğitim uygulamalarından biri olan Reggio Emilia yaklaşımına yönelik eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Birinci, 2017). Alternatif okullar konusuna yönelik öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcıların yarısının dünyadaki alternatif okul uygulamalarına yönelik bilgilerinin olmadığı, bilgi sahibi olan katılımcıların ise çok az bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Aynı çalışmanın bir diğer bulgusu da, katılımcıların sadece ev okulu, Montessori okulları ve Waldorf okullarına yönelik bilgi sahibi olmalarına yöneliktir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015). Yine alternatif okullara yönelik akademisyenlerle yapılan bir çalışmada da akademisyenlerin bu konuda bilgi sahibi olmadıkları, bilgi sahibi olan akademisyenlerin ise sınırlı kuramsal bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Schreglmann, 2019). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmenlerin çalışma kapsamındaki bazı konulara yönelik bilgi sahibi olmadıkları ve eğitim ihtiyacına sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi veren öğretim elemanlarının da alternatif okul uygulamalarına yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bilgi sahibi olmadığı konularda öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarının olması normal bir durum olarak nitelendirilebilir. Hem bu araştırmanın hem de ülkemizde gerçekleştirilen söz konusu diğer araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve öğretim elemanlarına yönelik daha kapsamlı ve ayrıntılı bir ihtiyaç analizi çalışması yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, eğitimciler ve geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarına bu konulara yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Mevcut öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımlara çok az yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğrenci merkezli yaklaşımlar, liberal eğitim ve okulsuz toplum konularına değinildiği belirtilmiştir. Alternatif okul uygulamalarına yönelik, öğretim elemanlarının da bilgi eksiklikleri olduğu dile getirilmektedir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015; Schreglmann, 2019). Öğretim elemanlarının bilgi eksikliği yaşadığı söz konusu bu farklı yaklaşımlara derslerde yer verilmemesi ise olağan bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan öğretmen adaylarına bu konulara yönelik bilgi sunulmasının yanında öğretim elemanlarının da bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi önerilebilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf öğretmenliği programına yönelik bir çalışmada, sınıf öğretmenliği lisans programında düzenlemeler gerçekleştirilmesi, programın etkililiğine yönelik değerlendirmeler yapılması, programda okutulan derslerin içeriklerinin geliştirilmesi ve bu düzenlemeler için öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının dikkate alınması önerilmiştir (Şahin & Kartal, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlik lisans programlarında okutulan derslerde ve ders içeriklerinde, farklı eğitim programları ve farklı bakışlar içeren eğitim uygulamaları açısından düzenlemeler gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada sadece sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören sınırlı sayıdaki

öğretmen adayı görüşlerini sunmuşlardır. Bu konuda ileride yapılacak çalışmalarda, farklı öğretmenlik programları ele alınabilir ve farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir.

Öğretmen adaylarının yarısı, derslerin eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada etkili olduğunu belirtirken, çok az etkili olduğu ya da etkili olmadığına yönelik görüşler de dile getirilmiştir. Bu araştırma kapsamındaki yaklaşım, program ve okul örneklerinin temelinde eğitime yönelik felsefeler yer almaktadır. Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımında daha çok ilerlemeci felsefe, bilgi merkezli eğitim yaklaşımında daimici ve esasici felsefeler, toplum merkezli eğitim yaklaşımında yeniden kurmacı felsefe, özgür eğitim yaklaşımında ise daha çok varoluşçu felsefenin benimsendiği söylenebilir. Söz konusu bu farklı uygulamaların niteliklerinin de benimsenen eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının farklı bakış açıları oluşturmalarında benimsenen eğitim felsefesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir. Yine aynı çalışmada, lisans programının ilk yıllarında daha çok daimici felsefenin benimsendiği, programın sonuna doğru bu eğitim felsefesine yönelik inancın azaldığı belirlenmiştir (Biçer, Er & Özel, 2013). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesine yönelik gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında düşüş yaşanırken, varoluşçuluk puan ortalamalarında bir artış olduğu, diğer felsefi anlayışlar açısından ise anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Aynı çalışmanın diğer bir bulgusu ise, geleneksel anlayış olarak kabul edilen daimici felsefe açısından sınıf öğretmenliği programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanmasıdır (Doğanay & Sarı, 2018). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının da farklı eğitim felsefelerini benimsediği, bunun yanı sıra, lisans programının başlangıcından sonuna doğru eğitime yönelik felsefi inançlar açısından değişiklikler yaşandığı söylenebilir. Bu durum ise, öğretmenlik lisans programlarının felsefi inanç oluşturmada etkili olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf öğretmenliği programı açısından Doğanay ve Sarı'nın (2018) ulaştığı bulgu da önemlidir. Buradan sınıf öğretmenliği lisans programının eğitime yönelik felsefi inançlar açısından etki oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının yarısının eğitime yönelik bakış oluşturmada alınan derslerin etkisinin olduğunu düşünmeleri sonucuyla örtüştüğü düşünülmektedir. Katılımcıların diğer yarısının ise eğitime yönelik bakış açısı oluşturmada derslerin yetersizliğine yönelik görüşleri bu bağlamda bir sorun olabileceği düşüncesini yaratmaktadır. Bu sonuca yönelik mevcut durum belirlemesi ve soruna yönelik çözüm önerileri üretilmesi için daha detaylı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Öğretmen adayları, gelecekte öğretmenlik uygulamalarında öğrenen merkezli yaklaşımları, özgür eğitim yaklaşımını, eleştirel pedagoji yaklaşımını, toplum merkezli yaklaşımları ve okulsuz toplum yaklaşımını benimseyeceklerini belirtmişlerdir. Eğitim programı tasarım tercihlerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarımı tercih ettikleri belirlenmiştir (Ünsal & Korkmaz, 2017). Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da, öğretmenlerin, öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri ancak yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yansıtamadıkları belirlenmiştir (Akpınar & Gezer, 2010). Yine başka bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, uyguladıkları eğitim yönelimlerini davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımla tanımladıkları belirlenmiştir (Yılmaz, 2008). Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunun, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen söz konusu bu çalışmalarla benzer bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Kozikoğlu ve Uygun (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Demir ve Aktı

Aslan (2021) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla, ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir (Biçer, Er & Özel, 2013). Öğretmen adaylarına yönelik benzer çalışmalarda da, öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri belirlenmiştir (Aybek & Aslan, 2017; Bingöl & Kinay, 2018). Söz konusu bu çalışmalardan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daha çok öğrenenin merkeze alındığı çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Bu çalışmada da elde edilen bu sonucun, diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının, okulları öğrencilerin özgürleştiği yerler olarak düşündükleri belirlenmiştir (Kaya & Kaya, 2017). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının tarafından özgür eğitim anlayışını benimsenebileceğinin belirtilmesi de benzer bir bulgu olarak düşünülmektedir. Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir (Aslan & Kozikoğlu, 2015; Kaya & Kaya, 2017). Bu çalışmada ise öğretmen adayları, eleştirel pedagoji konusunu öğrenmek istedikleri ve eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucuyla, diğer çalışmalar arasında az da olsa bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılığın ise, bu araştırmada öğretmen adaylarına eleştirel pedagojiye yönelik ayrıntılı bilgiler sunulmasından ve yaklaşımın mantığını bilerek görüşlerini sunduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine, bu çalışmanın nitel bağlamda derinlemesine bilgiler etmeye yönelik gerçekleştirilmesi de bunun bir nedeni olabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarıyla öğrenen merkezli uygulamalara yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının hem Montessori hem de Reggio Emilia yaklaşımına yönelik olumlu ve olumsuz görüşler sundukları, katılımcıların yarısının Montessori yaklaşımının, katılımcıların tamamının ise Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanmasının mümkün olmayacağını düşündükleri belirlenmiştir (Şahin Sak, 2014). Bu durum ise, öğretmen adaylarının benimsedikleri yaklaşımları uygulama konusunda endişeleri olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu açıdan eğitime yönelik farklı bakış açılarını kazandırırken sadece bilgi düzeyinde değil, beceri düzeyinde de etkinlikler yapılması önerilebilir. Alternatif eğitime yönelik öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, alternatif eğitim uygulamalarının Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik yeni bir anlayış olduğu, öğretim elemanlarının kavram kargaşası yaşadıkları, bununla birlikte, eğitimde bireyselleşme, demokratik uygulamalar ve destekleyici ilişkilere vurgu yapıldığı yani öğretim elemanlarının alternatif eğitimin doğasını yansıtan görüşlerinin olduğu belirlenmiştir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015). Yine öğretim elemanlarıyla alternatif eğitime yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğretim elemanlarının alternatif eğitim ve okul uygulamalarına yönelik olumlu, olumsuz ve temkinli görüşleri olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, alternatif eğitim uygulamalarının Türkiye’de gerçekleştirilmesine yönelik olumsuz görüşler olduğu da görülmüştür (Schreglmann, 2019). Buradan yola çıkılarak, öğretim elemanlarının alternatif ve farklı eğitim uygulamalarına yönelik farklı görüşleri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının eğitime yönelik farklı eğitim yaklaşımlarına ve okul uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda bir ihtiyaç analizinin yapılması önerilebilir. Sonuçta, böyle bir dersi verecek öğretim elemanlarının bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir durumdur.

Sonuç olarak, çalışmanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretmen adaylarının farklı yaklaşım ve uygulama örneklerine yönelik bilgiye gereksinim duydukları ve bu tür bir dersi almak istedikleri belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, eğitimde farklı bakış açılarına ve uygulamalarına yönelik bir eğitim ihtiyacının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının her türden farklı

eğitim uygulamalarını analiz edip yorumlamalarını, farklı yaklaşımları sentezleyerek kendilerine özgün bakış açıları oluşturmalarını amaçlayan “Eğitime Farklı Bakış” dersinin, öğretmenlik lisans programlarına eklenmesi önerilmektedir. Uluslararası eğilimlere yönelik incelenen tüm dokümanlarda öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ve çeşitliliğe vurgu yapıldığı, bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenen merkezli yaklaşımlara ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitimde toplumsal konulara yer verilmesine yönelik ilke ve standartların olduğu, bu doğrultuda toplum merkezli yaklaşımlara da önem verildiği söylenebilir. Ayrıca, eğitime yönelik vizyon ve bakış açısı oluşturmaya yönelik dokümanların olması da, önerilen ders için ayrı bir önem taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitime yönelik kendi bakış açılarının oluşturmalarına yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Buna yönelik olarak, öğretmenlerin eğitime yönelik bakış açıları incelenebilir ve ihtiyaç olduğu belirlendiği takdirde de hizmetiçi eğitim programları tasarlanabilir. Hizmetöncesi eğitimde ise, bu çalışmada tasarlanan programın uygulaması gerçekleştirilerek kısa ve uzun süreli etkileri incelenebilir. Bu araştırma, sadece sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar, farklı bölümlerde de gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri ve uluslararası belgelerde yer alan ile ve standartlar dikkate alınmıştır. Bu durum ise, araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Yapılacak benzer çalışmalarda öğretim elemanları ve öğretmenlerin de görüşleri alınabilir ve daha geniş bir paydaş kitlesine ulaşılarak, araştırmanın bu sınırlılığı ortadan kaldırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

KAYNAKLAR

- Akkuş, Z.(2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 13-27.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Artun, H., & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 9-22.
- Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Association for Childhood Education International. (2007). *Elementary education standards and supporting explanation*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/program-review/aceielementarystandardssupportingexplana.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Association for Childhood Education International. (2020). *International principles of practice for educators*. <https://ceinternational1892.org/wp-content/uploads/2020/10/IPPE.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2018). *Australian professional standards for teachers*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2019). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia*. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures> adresinden edinilmiştir.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. DOI: 10.21547/jss.281737
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. P. & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97.
- Balcı, A. T. & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68. DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.638268>
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H. G. Berkant (Edt.) *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulama örneklerine* içinde ss. 1-26. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.397519>
- Birinci, C. M. (2017). Teacher in Reggio Emilia approach: Educational needs and views. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 279-290. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejmste/79800>
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cleveland-Innes, M., & Emes, C. (2005). Principles of learner-centered curriculum: Responding to the call for change in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 85-110.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2018). *CAEP 2018 K-6 elementary teacher preparation standards*. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-k-6-elementary-teacher-standards> adresinden edinilmiştir.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2022). *Initial level standards*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/2022-initial-standards-1-pager-final.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558115.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çalışkan, İ. (2014). Fen öğretmen eğitiminde fen defterleri kullanımına ilişkin uluslararası karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 108-120.
- Çivici, B. S., & Özasan, H. (2021). Alternatif eğitim modeli olarak ev okulu modelinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 57-65.
- Dawson, C. (2000) Upper primary boys' and girls' interests in science: have they changed since 1980?. *International Journal of Science Education*, 22(6), 557-570. DOI: 10.1080/095006900289660
- De La Rosa, D. A. (1998). Why alternative education works. *The High School Journal*, 81(4), 268-272.
- Demir, O., & Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 307-321. DOI: 10.21666/muefd.842880
- Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 237-259
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2018). Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-22. DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

- Education and Training Foundation. (2014). *Professional standards for teachers and trainers in education and training*. https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/ETF_Professional_Standards_Digital_FINAL.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye on Education.
- Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003). A journey toward learner-centered curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47-69.
- European Commission. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf adresinden edinilmiştir.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural studies? Critical methodologies*, 6(1), 21-32.
- Günay, C. A. (2019). Okulsuz toplum. *Akademik Matbuat*, 3(2), 93-101.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye'de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35-48.
- Hesapçioğlu, M., & Dündar, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleriyle ilgili bir sınıflandırma çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 43-56.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (C. Önder, Çev.). İstanbul: Oda Yayınları.
- İlhan E., & Kalaycı N., (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 349-362. DOI: <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.337>
- Johnston, J. D. (2003). Active learning and preservice teacher attitudinal change. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.
- Karakuş, M., & Turhan Türkkan, B. (2017). Investigating the needs for measurement and evaluation course: A case study on English language teaching program. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 227-239. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2205>
- Kaya, Ç., & Kaya, S. (2017). Prospective teachers' educational beliefs and their views about the principles of critical pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 181-190. DOI: <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p181>
- Kaya, T. (2015). ABD'de ev okulu uygulamasının tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 79-98.
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10(1), 1-9.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466392
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. DOI: 10.14812/cuefd.404297
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuran, K., & Aktaş, İ. (2010). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, ss.740-750.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 275-288. DOI: 10.1080/0030923042000335583

- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education, 30*(1), 19-32.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching?. In D. Little, L. Dam & J. Timmer (Eds.). *Focus on learning rather than teaching: Why and how?* (pp. 3-17). Centre for Language and Communication Studies.
- Livingston, K. (2003). What is the future for national policy making in education in the context of an enlarged European Union?. *Policy Futures in Education, 1*(3), 586-600.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education, 88*(3), 284-297. DOI: 10.1080/0161956X.2013.796825
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 69-87.
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Art and Social Science, 4*(4), 45-56.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> adresinden edinilmiştir.
- Niemi, H. (2009). Why from teaching to learning?. *European Educational Research Journal, 8*(1), 1-17.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Örten, D. & Erginer, E. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 387-414.
- Özkan, H. H. (2005a). *İşbirliğine dayalı öğrenme ile modüler öğretim yönteminin birlikte uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, H. H. (2005b). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 117-128.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş – nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies, 36*(5), 537-553.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11*(1), 299-354. DOI: 10.14527/pegegog.2021.009
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 710-716.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1218-1247.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Şahin Sak, T. İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 1-20.
- Şahin, Ç., & Abalı Öztürk, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 123-142.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 164-179.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 22*(108), 45-52.
- The Association of Teacher Educators. (t.y.). *Standards for teacher educator*. <https://ate1.org/standards-for-teacher-educators> adresinden edinilmiştir.
- The General Teaching Council for Scotland. (2006). *Standard for initial teacher education*. <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/the-standard-for-initial-teacher-education.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Thomas, A. (2013). Autonomous and informal education under threat: Summerhill, UK, Sudbury schools in The Netherlands and home education. *Other Education*, 2(1), 75-77.
- Toy, B. Y., & Ok, A. (2012). A qualitative inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers' points of view. *Qualitative Report*, 17(1), 143-174.
- Turhan Türkkan, B., & Boran Şenocak, B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485. DOI: 10.21666/muefd.801120
- UK Department for Education. (2011). *Teachers' standards*. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> adresinden edinilmiştir.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. DOI: 10.37217/tebd.733698
- Yeşilpınar Uyar, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96, DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.005>
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji – Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53. DOI:10.1080/02619760701845008
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2016). *Kurum iç değerlendirme raporu (KİDR) hazırlama kılavuzu*. <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/67> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden edinilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of the research is to conduct a needs analysis regarding a course proposal that can be included as an elective in addition to the courses currently in teacher education programs and to present the draft of the curriculum for this course. In line with the needs analysis, first of all, the views of the preservice teachers were taken, and the documents in the field of teacher education were examined in order to determine the international trends. In addition to the needs analysis, the draft of the curriculum is briefly introduced. This study is a draft curriculum development study. The research was designed with the case study method.

Within the scope of needs analysis, the participants of the research were determined by considering criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In this direction, the criterion of studying in the third or fourth grade in the primary school teaching program was taken into consideration in the determination of the preservice teachers who participated to the interview. Considering these criterion, 10 preservice teachers studying in the primary school teaching program of a state university in the south of Turkey constituted the participants of the research.

Firstly, the interview technique was used to collect the research data. In this direction, a semi-structured interview form generated by the researchers and arranged in line with expert opinion was used. Deductive analysis method was used in the analysis of the interview data. In the document analysis carried out to determine international trends, standards and accreditation documents created by various education boards and associations in the United States (Association for Childhood Education International (ACEI), 2007; 2020; Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2018; 2022; Council of Chief State School Officers (CCSSO) , 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2008; The Association of Teacher Educators (ATE), n.y.), European Union (European Commission (EC), 2014), Australia (Australian Institute for

Teaching and School Leadership (AITSL), 2018; 2019), England (Education and Training Foundation (ETF), 2014; UK Department for Education (DfE), 2011) and Scotland (The General Teaching Council for Scotland (GTCS), 2006) were analyzed deductively.

As a result of the research, it was determined that all of the preservice teachers wanted to learn learner-centered approaches, community-centered approaches and critical pedagogy approach. In addition, it was determined that they wanted to learn about free education, knowledge-centered approaches and the unschooled society approach. In addition, half of the preservice teachers also want to learn about the homeschooling approach. It has been determined that there is very little room for different approaches in current teacher education. It was stated that teacher-centered approaches, student-centered approaches, liberal education and unschooled society were mentioned. In this context, arrangements can be made in the courses and course contents taught in teaching undergraduate programs in terms of educational practices that include different education programs and different perspectives.

While half of the preservice teachers stated that the courses were effective in forming a perspective towards education, opinions were also expressed that they were little or no effective. The philosophies towards education are at the heart of the approach, curriculum and school examples within the scope of this research. It can be said that more progressive philosophy is adopted in the learner-centered education approach, perennialism and essentialist philosophies in the knowledge-centered education approach, reconstructive philosophy in the community-centered education approach, and more existential philosophy in the free education approach. It can be said that the qualities of these different practices in question stem from the adopted educational philosophy. In this respect, it is thought that the educational philosophy adopted is effective in creating different perspectives for preservice teachers. Preservice teachers stated that they will adopt learner-centered approaches, free education approach, critical pedagogy approach, community-centered approaches and unschooled society approach in their teaching practices in the future.

All of the pre-service teachers presented their views on the need to create a "Different View on Education" course. As a result, within the scope of the needs analysis of the study, it was determined that the preservice teachers needed information about different approaches and application examples and they wanted to take such a course. From this point of view, it can be said that there is a need for training for different perspectives and practices in education. In this direction, it is suggested that preservice teachers should take a course in which they can analyze and interpret different educational practices of all kinds, that different approaches can be effective in creating their own unique perspectives by synthesizing them, and that the "Different Views on Education" course can be added to the undergraduate programs.

In all documents examined for international trends, individual differences and diversity of learners are emphasized (AITSL, 2018; AITSL, 2019; ACEI, 2007; ACEI, 2020; CAEP, 2018; CAEP, 2022; CCSSO, 2013; ETF, 2014; EC, 2014; NCATE, 2008; ATE, n.y.; GTCS, 2006; DfE, 2011), it is thought that teachers and preservice teachers should have knowledge and skills regarding learner-centered approaches. In addition, it can be said that there are principles and standards for the inclusion of social issues in education (ACEI, 2020; CCSSO, 2013; GTCS, 2006), and that society-centered approaches are given importance in this direction. In addition, the existence of documents for generating a vision and perspective towards education (ETF, 2014; EC, 2014; ATE, n.y.; GTCS, 2006) is of particular importance for the proposed course. From this point of view, it is suggested that arrangements should be made for teachers and teacher candidates to create their own perspectives on education.



Sağlıklı Bencillik ve Patolojik Özgecilik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Healthy Selfishness and Pathological Altruism Scale: Adaptation into Turkish and Validity and Reliability Study

F. Selda ÖZ SOYSAL¹ Orkide BAKALIM²

Article Type: Araştırma Makalesi

Application Date: 28.10.2022

Accepted Date: 20.12.2022

To Cite This Article: Öz Soysal, F.S., & Bakalim, O. (2023). The healthy selfishness and pathological altruism scale: Adaptation into Turkish and validity and reliability study. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 160-174

ÖZ: Bencillik ve özgecilik, paradoksal nitelikte iki kavramdır. Bu kavramların bireylere ve kültürlere göre incelenmesi söz konusu paradoksal yapının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışmada Sağlıklı Bencillik ve Patolojik Özgecilik Ölçeği'nin (Kaufman ve Jauk, 2020) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Ana çalışmaya geçilmeden önce ölçek hakkında ön bilgi almak amacıyla 122 (84 kadın ve 38 erkek) yetişkinden oluşan bir çalışma grubu ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ana çalışma grubunu 570 (392 kadın, 178 erkek) yetişkin oluşturmuştur. Ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Sağlıklı bencillik, öz-sevgi, öz-yeterlik ve özgecilik ile pozitif ilişkiliyken, patolojik özgecilik öz-sevgi, öz-yeterlik ve özgecilik ile negatif bir ilişkiye sahipti. Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı sağlıklı bencillik için .95 ve patolojik özgecilik için .91'dir. Sonuç olarak, tüm bulgular Sağlıklı Bencillik Patolojik Özgecilik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Sağlıklı bencillik, patolojik özgecilik, ölçek, uyarlama, Türkçe

ABSTRACT: Selfishness and altruism are two concepts of paradoxical nature. Examination of these concepts according to individuals and cultures may provide a better understanding of the paradoxical structure in question. In this study, it was aimed to adapt the Healthy Selfishness and Pathological Altruism Scale (Kaufman & Jauk, 2020) into Turkish and to conduct a validity and reliability study. Before proceeding to the main study, a validity and reliability study was conducted with a study group of 122 (84 women & 38 men) adults to get preliminary

¹ Doçent Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, PDR Ana Bilim Dalı, seldaoz.oz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5406-7786

² Doçent Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Ana Bilim Dalı, orkide1605@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1726-0514

information about the scale. The main study group of the research consisted of 570 (392 female, 178 male) adults. The two-factor structure of the scale was confirmed by confirmatory factor analysis. Healthy selfishness was positively related to self-love, self-efficacy, and altruism, whereas pathological altruism had a negative relationship with self-love, self-efficacy, and altruism. The Cronbach's alpha reliability coefficient was .95 for healthy selfishness and .91 for pathological altruism. As a result, all findings showed that the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Healthy selfishness, pathological altruism, scale, adaptation, Turkish.

1. INTRODUCTION

The concept of selfishness is commonly defined as an excessive focus on oneself, ignoring the well-being of other people (Raine, & Uh, 2019). Generally, attempts have been made to explain the concept of selfishness by using the theories of evolutionary biology (for example, the selfish gene) (Fehr, & Gächter, 2002), economics (for example, rational self-interest) (Andreoni, & Miller, 2002), and philosophy (Comte, 1875 as cited in Batson, 2014). Apart from these three basic disciplines, this concept has also been examined from the perspectives of identity (Frimer et al., 2014), self-control (Rachlin, 2002), psychopathology (Sonne, & Gash, 2018), and ethics (Lu et al., 2018). All of these views and explanations mostly emphasize that the main factor that motivates selfish behaviors is that people put their own interests first.

Comte (1875) states that humans have two opposite drives called selfishness and altruism; and thus can act not only for their own good but for the good of others as well. (Comte, 1875 as cited in Batson, 2014). At this point, we encounter the concept of altruism, which is the opposite of selfishness. Altruism is defined as all kinds of behavior exhibited only for the benefit and well-being of others, without any expectation of benefit (Sun, 2018). Selfishness and altruism are two concepts that have prevailed since the beginning of civilization, and many studies have been conducted on these concepts. Humans generally tend to characterize and evaluate selfishness as malicious and altruism as virtuous (Kaufman, & Jauk, 2020). However, with the development of capitalism after the Renaissance, the perspective changed (Bhattacharya, 2021) and these concepts began to be defined as more paradoxical and complex structures. According to Kaufman and Jauk (2020), altruism, which we describe as good, can cause harm to oneself and others, even if it stems from good intentions. On the other hand, if selfishness serves the health, development, and happiness of the person, it can affect both the person and others positively (Kaufman, & Jauk, 2020). This perspective has led to the emergence of the concepts of healthy selfishness and pathological altruism over time (Bhattacharya, 2021).

1.1. Healthy Selfishness

According to Fromm (1939), selfishness is taboo and regarded as a sin in modern culture, while loving others is seen as a virtue. However, this cultural taboo can impose a sense of guilt on individuals showing self-love, which can contribute to one's happiness, development, and freedom. However, if altruism means love, approval, and respect for oneself as well as for another person, this concept is in sharp contrast to self-love. This may mean that it reaches extreme levels (masochistic self-sacrifice) and results from a lack of self-love and self-respect (Fromm, 1939). Fromm (1939) mentioned in the same article that selfishness has a special influence in psychotherapy as well. He emphasized that neurotic individuals are not selfish; on the contrary, what is lacking is self-love, as they lack self-assertion and following their own goals.

Maslow (1996), influenced by Fromm's views, introduced the concept of "healthy selfishness". Healthy selfishness is defined as respecting one's own health, development, happiness, joy, and freedom. Selfish behaviors can sometimes be good and sometimes be bad (Maslow, 1996). Le et al. (2018) stated that people who do not care about the well-being of others and close relationship partners experience more relationship well-being. However, they stated that when these people do not neglect their personal well-being, their well-being concerning their relationships also improves. While healthy selfishness contributes to the well-being of individuals, it also contributes to the well-being of others and close relationship partners (Kaufman, & Jauk, 2020).

Crocker and Canevello (2018) stated that people develop two systems, namely the ego system and the eco system. An important characteristic of goals in the ecosystem is that they are good for themselves and others. But any justification that requires people to give up their own well-being for the sake of others will likely be unsupported by the ecosystem as it cannot be sustained for long. It is also not good for themselves and others.

1.2. Pathological Altruism

The concept of altruism, which is the opposite of the concept of selfishness, is defined as thinking about the welfare of other people. The benefits of altruism are undeniably great for both other people and the society (Sun, 2018). Some of these benefits are that it increases the level of psychological well-being and self-esteem (Canevello, & Crocker, 2011), reduces the level of anxiety and depression (Crocker et al., 2010; Strazdins, & Broom, 2007), and makes individuals feel more peaceful and less lonely (Crocker, & Canevello, 2008). However, altruism does not always lead to positive results and can sometimes take an abnormal, unhealthy, or pathological form. At this point, there is a need for a better understanding of what normal and pathological altruism is. According to Seelig and Rosof (2000), mature, healthy, or normal altruism includes empathy and helps in emotion regulation. In addition, normal altruism can be distinguished from the ability to derive pleasure from contributing to the well-being of others in a sustained and relatively conflict-free manner from the need to sacrifice oneself for the benefit of others. On the other hand, when altruism becomes pathological, it can bring harmful results to people (Oakley, 2013). In light of this, Oakley, Knafo, and McGrath (2012) have defined pathological altruism as being the victim of one's own altruistic actions or irrationally harming oneself, others, or the group by sincerely participating in what one aims to be altruistic, but often trying to help unexpectedly. The habitual, inappropriate, and/or compulsive pursuit of another person's well-being is referred to as pathological altruism (Seelig, & Rosof, 2000). This refers to patterns of altruism that do not help the development of healthy relationships and that are irresistible and even uncontrollable. To be more specific, pathological altruism includes behaviors that go beyond self-sacrifice or are excessive. These are a series of self-destructive actions based on distorted thinking. Although pathological altruists try to put others first, they do so with varying degrees of harm and suffering. Pathological altruists victimize themselves as well as those who get in their way (Turvey, 2011). While the main motivation in healthy altruism is openness to new experiences and the desire for personal growth, the basic motivation of individuals with pathological altruism is to please others, to be approved, and to avoid criticism and rejection. According to Turvey (2011), pathological altruism includes classical defense forms that arise from the need to avoid or resolve intrapsychic conflicts related to self-interest, aggression, or jealousy. It also includes malignant (controlling or punishing others through acts of self-sacrifice) and protective (self-image or identity depends on being a hero or protector) forms of altruism. Bachner-Melman and Oakley (2016) further argue that "narcissism and altruism can actually represent two sides of the same coin" (p. 99). People with pathological altruism have a deep inner sense of shame about their secret desire to present themselves and their needs in a grandiose way. Due to their lack of sense of self, their attention is constantly directed to others and they read or anticipate the needs of others, giving them priority over their own real needs (Bachner-Melman, & Oakley, 2016). On the other hand, according to Seelig and Rosof (2001), "Pseudoaltruism" is another defense solution that alleviates the guilt and pain of individuals' feelings of aggression and jealousy (Seelig, & Rosof, 2001).

All the research results mentioned above also show that we have relatively scarce knowledge about the cultural influences on the concepts of healthy selfishness and pathological altruism. People in collectivist cultures can be less selfish, because cultural norms necessitate giving priority to collective

goals over personal goals (Bresnahan et al., 2004; Calderon-Tena et al., 2011). However, the concept of altruism may also depend on who the “others” are within cultural differences. People in collectivist cultures may show more altruistic behaviors towards in group members and less altruistic ones towards outgroup members (Yamagishi et al., 2014). In this case, it is seen that there is a need for research on the effects of individuals on their well-being.

1.2. Aim of the Research

Although there are many examples of the paradoxical nature of the concepts of selfishness and altruism, very few empirical studies have systematically examined individual differences in healthy selfishness and pathological altruism. In order to carry out these studies, valid and reliable measurement tools that can measure the two constructs are needed (Kaufman, & Jauk, 2020). Based on this need, Kaufman and Jauk (2020) developed the “Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale” for adults. The aim of the present research was to adapt the Healthy Selfish Pathological Altruism Scale to Turkish culture, to conduct validity and reliability studies in order to examine the individual differences in the concepts of selfishness and altruism for Turkish society, and to prepare the ground for new research on this subject.

2. METHOD

2.1. Participants

The participants of the study consisted of a total of 570 individuals, of which 392 were women (68.8%) and 178 were men (31.2%). The ages of the participants ranged from 19 to 53 (\bar{X} =29.65, SD =10.17). Detailed information about the participants is given in Table 2.

Table 1: *Participants Demographics*

	n	%
Gender		
Female	392	68.77
Male	178	31.23
Level of education		
High School	18	5.4
Graduate	387	65.8
Postgraduate	151	25.4
Relationship Status		
Single	216	36.7
Has a relationship	108	18.4
Married	144	24.5
Divorced	26	4.6
No relationship	76	12.9
Perceived sociability		
Not social at all	21	3.6
Moderate social	443	75.3
Very social	106	18

2.2. Data Collection Tools

2.2.1 Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale

The scale was developed by Kaufman and Jauk (2020) to evaluate adults' healthy selfishness and pathological altruism behaviors. It consists of 20 items in total, is a 5-point Likert-type scale, and consists of two dimensions. The validity and reliability of the scale were examined in two separate studies by exploratory and confirmatory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a two-factor structure was obtained and the confirmatory factor analysis values of this two-factor structure were found to be as follows: $\chi^2 (167) = 850.38$, $p < 0.001$; RMSEA = 0.07; CFI = 0.82; SRMR = 0.05, and these values were acceptable. In addition, healthy selfishness was associated with well-being, adaptive psychological functioning, and genuine prosocial orientation, and pathological altruism was associated with non-adaptive psychological outcomes, fragile narcissism, and selfish motives to help others. The internal consistency coefficient of the healthy selfishness sub-dimension was .88. It was also .88 for the pathological altruism sub-dimension.

2.2.2. Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Love/Self-Efficacy Scale

This scale, developed by Tafarodi and Swan (2001), was adapted into Turkish and the validity and reliability study was conducted by Doğan (2011). As a result of the confirmatory factor analysis performed within the scope of the adaptation study conducted with 604 university students, the two-factor (self-love, self-efficacy) structure of the scale was confirmed. The same test determined the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient to be .83 for the self-love sub-dimension and .74 for the self-efficacy sub-dimension. The test-retest reliability coefficient was .72 for both sub-dimensions. In this study Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .93.

2.2.3 Altruism Scale

This scale, developed by Rushton et al. (1981), was adapted into Turkish, and its validity and reliability studies were conducted by Tekeş and Hasta (2015). In the exploratory factor analysis performed within the scope of the adaptation study conducted with 282 people, it was determined that the scale showed a two-factor structure comprising helping and giving. Later, this structure was confirmed by confirmatory factor analysis performed with a separate sample group of 356 people. In the criterion validity study, the scale showed a correlation of .36 with the Empathic Tendency Scale. In addition, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was .81 for the helping sub-dimension and .83 for the giving sub-dimension. In this study Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .96.

2.2.1. Procedure

After obtaining the necessary permissions from the developers of the measurement tool, first of all, the items of the scale were translated into Turkish by the researchers. The online form, which was created after obtaining research permission from the Izmir Democracy University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, was sent to adults via social media and e-mail with a warning that it should be filled out by adults over the age of 18, and the data were collected. The translated version was sent for review to five faculty members who have at least a doctorate degree in Guidance and Psychological Counseling and who are fluent in both Turkish and English. The feedback to the translated version was evaluated and the version was re-edited by the researchers. The edited

version was then re-sent to the same faculty members. In line with the final evaluations by the faculty members who performed the examination, final arrangements were made regarding the scale items. The final version of the scale, which was translated into Turkish, was translated back into English by three experts and this form was compared with its original form. After the comparison, it was decided that the scale items were suitable for Turkish culture. Then language validity was carried out. Before examining the psychometric properties of the scale, a pilot study was conducted on a group. After this pilot study, the main adaptation study was carried out. For the original study, the items were turned into an online questionnaire. Within the scope of the original application, the construct validity of the validity studies were tested with the convergent validity. For reliability studies, the internal consistency coefficient of the scale was determined by the Cronbach alpha value. In addition, to provide evidence for the reliability of the scale, the scale was re-administered to another group of people with an interval of three weeks in order to examine the test-retest reliability.

2.3. Data Analysis

In order to analyze the validity and reliability of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale, firstly the data obtained from the scales were transferred to SPSS 22.0. Descriptive statistics to reveal the characteristics of the participants, correlations between variables, and internal consistency scores of the scales were calculated using SPSS 23 (IBM Corp., 2015). In addition, normal distribution indicators (Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk normality tests and skewness and kurtosis values) were examined in order to decide whether to apply parametric analysis. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to calculate the construct validity of the scale and the program Lisrel 8.8 (Jöreskog, & Sörbom, 1993) was used for this analysis.

3. FINDINGS

3.1. Language Validity

In order to examine the language validity of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale, the original form of the scale and the Turkish version of the scale were administered to a sample group of 56 students studying at the English language teaching department of a state university at 15-day intervals. The correlation coefficient between the two applications was found .78 ($p < .01$) for healthy selfishness and .81 ($p < .01$) for pathological altruism. As a result, it was concluded that the original form of the scale and the adapted form measure similar structures.

3.2. Study 1: Pilot Study

The aim of the study 1 was to obtain preliminary information about the factor structure of Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale. The scale was applied to a sample group of 122 (84 women & 38 men) adults. Within the scope, the construct validity of the Turkish version of the original scale was tested by using CFA of the two-factor structure. The indexes showing the model–data fit regarding the tested two-factor structure of the scale are presented in Table 1.

Table 2. First Values Regarding the Goodness of Fit Tests of the Healthy Selfishness Pathological Altruism

χ^2	df	χ^2/df	CFI	IFI	NNFI	RMSEA
294.30	167	1.76	.96	.96	.96	.079

When the fit indices presented in Table 1 are examined, it is seen that a chi-square (χ^2 / df) value of < 2 indicates that the model has a perfect fit (Tabachnick & Fidell, 2013). Accordingly, the chi-square value ($\chi^2 / df = 1.76, p < .05$) related to the two-dimensional structure of the Turkish version of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale indicates a perfect fit. The fact that the other fit indices CFI, IFI, NFI, and NNFI are equal to or greater than .90 shows good fit of the model examined; a value greater than .95 indicates a perfect fit (Hu & Bentler, 1999). In addition, an RMSEA value of less than or equal to .05 indicates a good fit, while a score between .05 and .10 indicates acceptable fit (Schermelele-Engel, & Moosbrugger, 2003; Tabachnick, & Fidell, 2013). Accordingly, it can be said that the CFI (.96) obtained to confirm the two-dimensional nature of the Healthy Selfishness-Pathological Altruism scale is in perfect accordance with the IFI (.96) and NNFI (.96) indices; and an acceptable accordance with the RMSEA value (.079)

3.2.1. Reliability of the Study 1

In the scope of reliability of the pilot study Cronbach's alpha value was calculated. This coefficient was found to be .90 for healthy selfishness and .89 for pathological altruism.

3.3. Study 2: Main Study

Before starting the analyses regarding the validity and reliability of the Healthy Selfish Pathological Altruism Scale, normality tests regarding the distribution of the data were applied and the results are presented in Table 3.

Table 3. *Healthy Selfishness Pathological Altruism Normality Test*

Dimensions	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Skewness		Kurtosis	
	Statistics	sd	p	Statistics	sd	p	Coefficient	Se	Coefficient	Se
Healthy Selfishness	.291	570	.000	.721	570	.000	-1.408	.102	.396	.204
Pathological Altruism	.201	570	.000	.806	570	.000	1.290	.102	.453	.204
Self-love	.143	570	.000	.930	570	.000	-.520	.102	-.046	.204
Self-efficacy	.159	570	.000	.905	570	.000	-.845	.102	.142	.204
Altruism	.156	570	.000	.904	570	.000	-.258	.102	-1.263	.204

An examination of Table 3 reveals that while normality tests should have statistically insignificant values, these values had significant values in all sub-dimensions. However, since the normality tests performed have a very sensitive structure, it is recommended to examine the skewness and kurtosis values of the data and the values obtained from the Q-Q graphs and histograms together

(Field, 2009). According to Tabachnick and Fidell (2013), the skewness and kurtosis values are in the range of ± 1.5 , indicating that the data are normally distributed. When the obtained values are examined, it is concluded that the data meet the normal distribution assumption.

3.3.1. Construct Validity

The scale developed by Kaufman and Jauk (2020) consists of 20 items and two sub-dimensions. Within the scope of the present research, the construct validity of the Turkish version of the original scale was tested by using CFA of the two-factor structure. The indexes showing the model–data fit regarding the tested two-factor structure of the scale are presented in Table 4.

Table 4. Values Regarding the Goodness of Fit Tests of the Healthy Selfishness Pathological Altruism

χ^2	df	χ^2 / df	CFI	IFI	NFI	NNFI	RMSEA
596.65	167	3.57	.98	.98	.97	.97	.067

When the fit indices presented in Table 4 are examined, it is seen that a chi-square (χ^2 / df) value of 2 to 4 indicates that the model has an acceptable fit (Haigh et al., 2011). Accordingly, the chi-square value ($\chi^2 / df = 3.57$, $p < .05$) related to the two-dimensional structure of the Turkish version of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale indicates an acceptable fit. The fact that the other fit indices CFI, IFI, NFI, and NNFI are equal to or greater than .90 shows good fit of the model examined; a value greater than .95 indicates a perfect fit (Hu & Bentler, 1999). In addition, an RMSEA value of less than or equal to .05 indicates a good fit, while a score between .05 and .10 indicates acceptable fit (Schermelleh-Engel, & Moosbrugger, 2003; Tabachnick, & Fidell, 2013). Accordingly, it can be said that the CFI (.98) obtained to confirm the two-dimensional nature of the Healthy Selfishness-Pathological Altruism scale is in perfect accordance with the IFI (.98), NFI (.97) and NNFI (.97) indices; and an acceptable accordance with the RMSEA value (.067).

A diagram of the CFA conducted within the scope of the construct validity of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale is given in Figure 1.

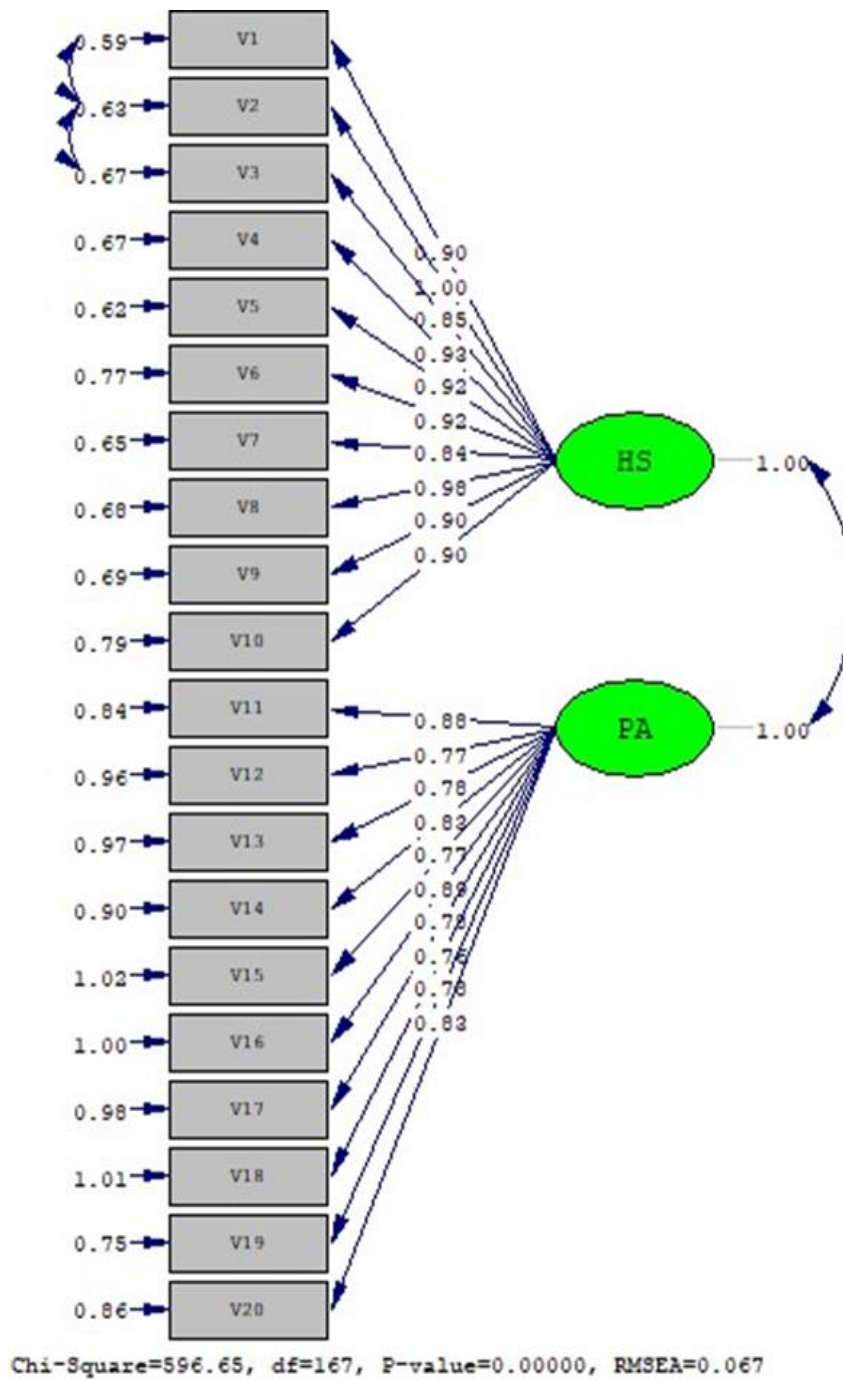


Figure 1. Path Diagram of the Healthy Selfishness Pathological Altruism Scale

3.3.2. Convergent Validity

The total scores of the Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Love/Self-Efficacy Scale and the Altruism Scale were used to examine the convergent validity of the Healthy Selfish Pathological Altruism Scale for similar scales. The relations between the scales were examined by calculating the Pearson product moment coefficient. Correlation coefficients obtained accordingly are given in Table 5.

Table 5. Relationships between healthy selfishness and pathological altruism and other variables

	M	SD	1	2	3	4	5
1. Healthy Selfishness	38.53	10.36	-				
2. Pathological Altruism	22.92	9.31	-.89**	-			
3. Self-love	21.85	6.51	.64**	-.62**	-		
4. Self-efficacy	26.43	7.85	.65**	-.63**	.89**	-	
5. Altruism	76.51	18.94	.57**	-.45**	.38**	.42**	-

**p < .01

According to Table 5, the correlation coefficient between healthy selfishness and pathological altruism is $r = -.89$, $p < .01$; the correlation coefficient between healthy selfishness and self-love is $r = .64$, $p < .01$; the correlation coefficient between healthy selfishness and self-efficacy is $r = .65$, $p < .01$; the correlation coefficient between healthy selfishness and altruism is $r = .57$, $p < .01$; the correlation coefficient between pathological altruism and self-love is $r = -.62$, $p < .01$; the correlation coefficient between pathological altruism and self-efficacy is $r = -.63$, $p < .01$; the correlation coefficient between pathological altruism and altruism is $r = -.45$, $p < .01$; the correlation coefficient between self-love and self-efficacy is $r = .89$, $p < .01$; the correlation coefficient between self-love and altruism is $r = .38$, $p < .01$; and the correlation coefficient between self-efficacy and altruism is $r = .42$, $p < .01$. In addition, regression analysis results provided additional evidence for the convergent validity of the scale. The first simple linear regression that was calculated to predict self-love based on healthy selfishness showed the following results: $F(1,568) = 391,703$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.41$. Based on the β values, the regression equation for predicting self-love from healthy selfishness was $y(\text{Self-love}) = 6.388 + 0.401x$ (Healthy selfishness). The second simple linear regression that was calculated to predict self-love based on pathological altruism showed the following results: $F(1,568) = 352,604$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.38$. Based on the β values, the regression equation for predicting self-love from pathological altruism was $y(\text{Self-love}) = 31.758 + -0.432x$ (Pathological altruism). The third simple linear regression that was calculated to predict self-efficacy based on healthy selfishness showed the following results: $F(1,568) = 413,236$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.42$. Based on the β values, the regression equation for predicting self-efficacy from healthy selfishness was $y(\text{Self-efficacy}) = 7.499 + 0.491x$ (Healthy selfishness). The fourth simple linear regression that was calculated to predict self-efficacy based on pathological altruism showed the following results: $F(1,568) = 376,899$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.40$. Based on the β values, the regression equation for predicting self-efficacy from pathological altruism was $y(\text{Self-efficacy}) = 38.628 + -0.532x$ (Pathological altruism). The fifth simple linear regression that was calculated to predict altruism based on healthy selfishness showed the following results: $F(1,568) = 272,816$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.32$. Based on the β values, the regression equation for predicting altruism from healthy selfishness was $y(\text{Altruism}) = 36.391 + 0.570x$ (Healthy selfishness). The last simple linear regression that was calculated to predict altruism based on pathological altruism showed the following results: $F(1,568) = 147,916$, $p < 0.000$ and $R^2 = 0.21$. Based on the β values, the regression equation for predicting altruism from pathological altruism was $y(\text{Altruism}) = 97.698 + -0.924x$ (Pathological altruism).

3.3.3. Reliability

The reliability of the Healthy Selfish and Pathological Altruism Scale was examined by test-retest and Cronbach alpha internal consistency estimation method. For this purpose, the scale was reapplied to a group of 132 people every three weeks, and the test-retest reliability coefficient for the healthy selfishness sub-dimension was .73 ($p < .05$) and .74 ($p < .05$) for the pathological altruism sub-dimension. In addition, when the Cronbach's alpha internal consistency coefficient obtained from the scale was examined, this coefficient was found to be .95 for healthy selfishness and .91 for pathological altruism. Furthermore, CR (composite reliability) was calculated to obtain more evidence of reliability, and this value was .98 for healthy selfishness and .95 for pathological altruism. When the data were analyzed according to gender, it was found that women's healthy selfishness scores ($t = 3.105$; $p < .05$) were higher than those of men; on the other hand, the pathological altruism scores of men ($t = -2.577$; $p < .05$) were higher than those of women.

4. DISCUSSION AND RESULT

In the present study, the psychometric properties of the Turkish version of the "Healthy Selfishness and Pathological Altruism Scale" were examined. Within the scope of validity studies, first of all, the original and Turkish versions of the scale were applied to a sample group proficient in English with an interval of 15 days to determine the language validity, and the correlation coefficient between the two applications was obtained as $r = .78$, $p < 0.01$. The results of the CFA conducted for construct validity showed that the 20 items and the two-factor structure had good fit values. In addition, the "Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Love/Self-Efficacy Scale" and "Altruism Scale" were used for the convergent validity study. The findings show that there are positive and significant relationships between healthy selfishness and self-love ($r = .64$, $p < 0.01$) and healthy selfishness and self-efficacy ($r = .65$; $p < 0.01$), and there are also positive and significant relationships between healthy selfishness and altruism ($r = .57$). On the other hand, there are negative and significant relationships between pathological altruism and the self-love ($r = -.62$; $p < 0.01$) and self-efficacy ($r = -.63$; $p < 0.01$) sub-dimensions, in addition to the relationship between pathological altruism and altruism. At the same time, the values obtained show that these structures are different from each other theoretically. In addition, this finding, which shows that healthy selfishness positively predicts adaptive psychological structures and negatively predicts pathological altruism, shows parallelism with the original study of the scale.

In order to test the reliability of the scale, it was reapplied to a group of 132 people with the test-retest method at three-week intervals, and the test-retest reliability coefficient for the healthy selfishness sub-dimension was .73 ($p < .05$), while it was .74 ($p < .05$) for the pathological altruism sub-dimension. In addition, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient obtained from the scale was .95 for healthy selfishness and .91 for pathological altruism. In addition, the CR (composite reliability) value was .98 for healthy selfishness and .95 for pathological altruism. These findings show the reliability of the scale. Moreover, when the findings were analyzed by gender, it was determined that the healthy selfishness scores of women were significantly higher than those of men, and the pathological altruism scores of men were significantly higher than those of women. However, in the development study of the original scale by Kaufman and Jauk (2020), no significant difference was found between women and men in either sub-dimension. It is thought that cultural differences may have an effect on this finding of the study. In traditional and collectivist cultures, expectations from men can be high. Males are mostly defined by the roles of being responsible; bringing bread to the table; protecting and watching; having a strong, influential, flexible power; and being a father (Avşar, 2017). It is thought that altruism may occur

in a pathological dimension in individuals who feel the obligation and pressure to meet these expectations.

As a result, the "Healthy Selfish and Pathological Altruism Scale", which has been adapted to Turkish culture, appears to be a valid and reliable tool that can be used in theoretical studies and practical and clinical applications.

There are very few studies in the literature examining the paradoxical nature of healthy selfishness and pathological altruism. For this reason, it is thought that our knowledge about this paradoxical structure is not sufficient. It can be suggested to investigate the relationships between this structure and concepts such as well-being, life satisfaction, happiness, meaning of life, and character strengths in the field of positive psychology. In clinical studies, it is also recommended to examine its relations with psychological problems such as narcissism, depression, and anxiety. In addition, for social and personality psychology research, examining the relationship between healthy selfishness and pathological altruism, need for social approval, personality traits, attachment styles, early childhood experiences, interpersonal relationships, self-efficacy, self-esteem, belonging, and empathy is more relevant to the subject. It will allow us to obtain detailed information. In addition, it is recommended to investigate the relationship between the feelings of burnout and pathological altruism of individuals working in the service sector, such as physicians, mental health specialists, social workers, and teachers, and to include this subject in self-care studies. It is also recommended that this scale be used in interventions and experimental studies that psychological counselors will carry out on the subject. At the same time, supporting studies with qualitative research will provide us with in-depth information on the subject.

This research has some limitations. The main limitation is that the participants of the research consist of people living in the west of Turkey. In the future, it is recommended to investigate the psychometric properties of the scale indifferent regions and with different age groups.

In this study, the adaptation of the healthy selfishness and pathological altruism scale to Turkish culture is presented. The data obtained from the research show that the scale is a valid and reliable tool that can be used in Turkish culture. The validity and reliability studies of the original scale determined that the scores obtained from the scale did not differ according to gender. In this study, it was determined that women's healthy selfishness scores were higher than men's, and men's pathological altruism scores were higher than women's. This is explained by expectations from male roles belonging to traditional and collectivist cultures. In addition, it has been determined that healthy selfishness has a positive relationship with adaptive psychological functionality, while pathological altruism has a negative relationship with adaptive psychological functionality.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERENCES

- Andreoni, J., & Miller, J. (2002). Giving according to GARP: An experimental test of the consistency of preferences for altruism. *Econometrica*, 70(2), 737–753. <https://doi.org/10.1111/1468-0262.00302>.
- Avşar, S. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tarihsel rollerini yitiren erkekliğin çöküşü: Küllerinden "Yeni Erkek"liğin doğuşu. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-241. <https://doi.org/10.21798/kadem.2018236599>.

- Bachner-Melman, R., & Oakley, B. (2016). Giving 'til it hurts': Eating disorders and pathological altruism. In Y. Latzer & D. Stein (Eds.), *Bio-psycho-social contributions to understanding eating disorders* (pp. 91–103). Springer International Publishing.
- Batson, D. C. (2014). *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*, Howe, England: Psychology Press.
- Bhattacharya, N. (2021). Altruism vs. Selfishness: A new interpretation of Tagore's Raktakarabi (Red Oleander). *Journal of Humanities And Social Science*, 26 (3),48-57. <https://doi.org/10.9790/0837-2603024857>.
- Bresnahan, M. J., Chiu, H. C. & Levine, T.R. (2004). Self-construal as a predictor of communal and exchange orientation in Taiwan and the USA. *Asian Journal of Social. Psychology*. 7 (2), 187–203 <https://doi.org/10.1111/j.1467-839x.2004.00144.x>.
- Calderón-Tena, C. O., Knight, G. P., & Carlo, G. (2011). The socialization of prosocial behavioral tendencies among Mexican American adolescents: The role of familism values. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 98–106. <https://doi.org/10.1037/a0021825>
- Canevello, A., & Crocker, J. (2011). Interpersonal goals, others' regard for the self, and self-esteem: The paradoxical consequences of self-image and compassionate goals. *European Journal of Social Psychology*, 41, 422–434. <https://doi.org/10.1002/ejsp.808>.
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555–575. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.555>.
- Crocker, J., Canevello, A., Breines, J. G., & Flynn, H. (2010). Interpersonal goals and change in anxiety and dysphoria in first-semester college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 1009–1024. <https://doi.org/10.1037/a0019400>
- Crocker, J., & Canevello, A. (2018). From egosystem to ecosystem: Motivations of the self in a social world. *Adv. Motiv. Sci.* 5, 41–86. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.003>.
- Fehr, E., & Gächter, S. (2002). Altruistic punishment in humans. *Nature*, 415, 137–140. <https://doi.org/10.1038/415137a>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Frimer, J. A., Schaefer, N. K., & Oakes, H. (2014). Moral actor, selfish agent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 790-802. <https://doi.org/10.1037/a0036040>.
- Fromm, E. (1939). Selfishness and self-love. *Psychiatry*. 2, 507–523.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp
- Kaufman, S.B., & Jauk, E. (2020). Healthy selfishness and pathological altruism: measuring two paradoxical forms of selfishness. *Frontiers in Psychology*. 11(1006), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01006>.
- Le, B. M., Impett, E. A., Lemay, E. P. Jr., Muise, A., & Tskhay, K. O. (2018). Communal motivation and well-being in interpersonal relationships: an integrative review and meta-analysis. *Psychol. Bull.* 144, 1–25. <https://doi.org/10.1037/bul0000133>.
- Lu, J. G., Zhang, T., Rucker, D. D., & Galinsky, A. D. (2018). On the distinction between unethical and selfish behavior. In K. Gray & J. Graham (Eds.), *Atlas of moral psychology* (pp. 465–474). The Guilford Press.
- Maslow, A. H. (1996). “Is human nature basically selfish?” in *Future Visions: The Unpublished Papers of Abraham Maslow*, E. Hoffman (Thousand Oaks, CA: Sage Publications), 107–11.
- Oakley, B. A. (2013). Concepts and implications of altruism bias and pathological altruism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(Suppl. 2), 10408–10415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1302547110>.

- Oakley, B., Knafo, A., & McGrath, M. (2012). "Pathological altruism— An introduction," in *Pathological altruism*, eds B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, and D. S. Wilson (New York, NY: Oxford University Press), 3–9.
- Rachlin, H. (2002). Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(2), 239–296. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000055>
- Raine, A., & Uh, S. (2019). The selfishness questionnaire: Egocentric, adaptive, and pathological forms of selfishness. *Journal of Personality Assessment*, 101(5), 503–514. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1455692>.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D. & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and self report altruism scale. *Person and Individual Differences*, 2, 293- 302. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(81\)90084-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(81)90084-2)
- Seelig, B. J., & Rosof, L. (2001). Normal and pathological altruism. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49, 933-959. <https://doi.org/10.1177/00030651010490031901>
- Sonne, J. W., & Gash, D. M. (2018). Psychopathy to altruism: Neurobiology of the selfish–selfless spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9 (575), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00575>.
- Strazdins, L., & Broom, D. H. (2007). The mental health costs and benefits of giving social support. *International Journal of Stress Management*, 14(4), 370–385. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.4.370>.
- Sun, S. (2018). From defensive altruism to pathological altruism. *Sage Open*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244018782585>.
- Tabachnick, B. G., & ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekeş, B., & Hasta, D. (2015). Özgeciliik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Nesne*, 3(6), 55-75.
- Turvey, B. E. (2011). Pathological altruism: Victims and motivational types. In B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, & D. S. Wilson (Eds.), *Pathological altruism* (pp. 177-192). New York, NY: Oxford University Pres.
- Yamagishi, T., Li, Y., Takagishi, H., Matsumoto, Y., & Kiyonari, T. (2014). In search of *Homo economicus*. *Psychological Science*. 25(9), 1699–1711 <https://doi.org/10.1177/0956797614538065>.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarına İlişkin Farkındalıkları¹

Awareness Of Classroom Teacher Candidates Regarding Children's Books¹

Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR², Bengisu KAYA ÖZGÜL³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 06.10.2022

Kabul Tarihi: 25.01.2023

Atf İçin: Çetinkaya Özdemir, E. ve Kaya Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 175-201.

ÖZ: Bu çalışmada, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında seçmeli bir ders olan Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" yaklaşımı benimsenen çalışmanın katılımcıları, iki farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında 2. sınıfta öğrenimlerine devam eden toplam 113 öğretmen adayıdır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2020 yılı ocak ayından önce toplandığı için etik kurul izni bulunmamaktadır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, Çocuk Edebiyatı dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının; çocuk kitaplarının eğitsel olarak taşıması gereken özellikler, kitap önerisinde bulunurken göz önüne alınacak nitelikler, kitapların taşıması gereken biçimsel ve içerik özellikleri ile ilgili iyi düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Dersi almayan sınıf öğretmeni adaylarının söz konusu kriterler bakımından farkındalık düzeylerinin ise beklenenin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu noktada okumayı sevme ve okuma alışkanlığı kazanmada büyük rol oynayan çocuk kitaplarının seçilmesinde ve çocuklara önerilmesinde, anne-babalara ve özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikleri bilmesi ve öğrencilere kitap önerebilecek seviyede bir farkındalığa sahip olması oldukça önem taşımaktadır. Bununla birlikte Çocuk Edebiyatı dersinin seçmeli ders yerine zorunlu ders olarak programda yer alması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, sınıf öğretmeni adayları

ABSTRACT: In this study, it was aimed to reveal the awareness of prospective classroom teachers about children's books, who took the Children's Literature course, which is an elective course in the Department of Classroom Education, and those who did not. The participants of the study, which adopted the "case study" approach, one of

¹ Bu çalışma, 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ezgicetinkaya1990@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4341-7864 (Başlıca yazar)

³ Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, drbengisukaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6299-1370

the qualitative research designs, are 113 teacher candidates in total who continue their education in the 2nd grade in the Department of Classroom Education in the Faculties of Education of two different state universities. Since the data were collected before January 2020, there is no ethics committee approval. In the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data. When the research findings are examined, it has been determined that the prospective classroom teachers who take the Children's Literature course have a good level of awareness about the educational features of children's books, the qualities to be considered when recommending a book, and the formal and content features that the books should have. It was observed that the awareness levels of the primary school teacher candidates who did not take the course in terms of the mentioned criteria were above the expected. At this point, parents and especially teachers have important responsibilities in choosing and recommending children's books, which play a major role in liking reading and gaining reading habits. For this reason, it is very important for both teachers and teacher candidates to know the features that qualified children's books should have and to have an awareness at a level to recommend books to students. However, it is recommended that the Children's Literature course be included in the program as a compulsory course instead of an elective course.

Keywords: Children's literature, children's books, classroom teacher candidates

1. GİRİŞ

Edebiyat, insanların duygularını, düşünce ve hayallerini ifade etmesine yardımcı, estetik ve edebi yönü olan, sözlü ve yazılı eserlerdir (Bağcı-Ayrancı ve Aytaş, 2017). Kavcar (1999), edebi türlerin, insani ve sosyal değerlerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını; bireylerin iyiyi, doğruyu ve güzeli seçmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Mosher (2001) de edebiyatın karakter gelişiminde büyük öneme sahip olduğunu kitaplar aracılığıyla ahlaki bilgi ve eylemlerin kazandırılabilceğini belirtmektedir. Bununla birlikte edebiyatın temel görevi her ne kadar eğitim olmasa da bireyin kişilik gelişimi, estetik duyarlılık gibi beceriler kazanmasına yardımcı olmakta ve bir tür eğitici rol üstlenmektedir (Çevik ve Müldür, 2019). Üstlendiği bu rolün etkisiyle eğitim öğretim sürecinde edebi ürünlere gerek duyulmakta ve çocuğun edebiyatla buluşmasını sağlayan çocuk edebiyatı alanı önem kazanmaktadır.

Çocuk edebiyatı, “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2003). Bir başka tanımda ise, çocuk edebiyatı, “çocukların ruh ve beden gelişimine uygun, hayal dünyalarına hitap eden, çirkinlikten ve bayağılıktan uzak, çocuğun anlama, kavrama ve yorumlamasına imkân tanıyan; ayrıca üstün nitelikleri olan, estetik bir boyut taşıyan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı” (Temizyürek, 2003) şeklinde ifade edilmiştir. Bireyin dile yönelik becerisi, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmek; çocukluktan itibaren okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak ile edebiyatın insan hayatının bir parçası olduğu bilincini vermek çocuk edebiyatının temel amaçlarındandır (Yağcı, 2007). Aslan (2007), nitelikli yazılmış çocuk edebiyatı türlerinin, anlama ve yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında klasik yöntemlere göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatının; ahlaki öğeler ve değer öğretimi (Klein, Ezell, Powell ve Ezell, 2014), hayatı tanıma ve bilgi verme, özgüven ve başarı duygusu kazandırma, kişisel ve toplumsal farkındalık geliştirme, bilişsel, duyuşsal ve dil gelişimine yardımcı olma gibi birçok görevi vardır (Karatay, 2007). İnce-Samur'a (2016) göre, çocuk edebiyatının temelinde, çocuğun okuma kültürünü geliştirebilmek için okuma becerisi kazandırmak bulunmaktadır. Çocuk edebiyatının bireye okuma kültürü kazandırmasında ona yardımcı olan araçlar ise çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan çocuk kitaplarıdır.

Eğitim ve öğretim sürecini olumlu yönde etkileyen çocuk kitapları (Russell, 2009), okul içi ve dışı öğrenme fırsatları sunarak çocuğun hayata hazırlanmasına ve topluma uyumuna yardımcı olur

(Çatalcalı-Soyer, 2009). Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini sağlar, kelime hazinesini arttırır, dile yönelik duyarlılığı ve farkındalığı geliştirir (Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011). Ayrıca küçük yaşlardan itibaren bireyler için gerekli bilgi edinme kaynağı olan (Baş ve Ucuşsatar, 2020; Wei ve Ma, 2020) kitaplarla iç içe olma; okuduğunu anlama, kendini ifade etme, yorumlar yapabilme, çıkarımlarda bulunma, soru sorma gibi birçok becerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır (Bond ve Wasik, 2009; Snell, Hindman ve Wasik, 2015). Demircan (2006), çocukların kitaplar aracılığıyla, hayal gücü, yaratıcılık, iletişim becerisi, duyarlılık gibi birçok noktada gelişim gösterdiğini ifade etmektedir.

Çocuk kitaplarını sevme, okuma ve okuma alışkanlığı kazanma küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir beceridir. Bu aşamada çocukların hayatında önemli etkisi olan öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenlerin, çocuk kitapları ve çocuk edebiyatı konusunda bilinçli ve donanımlı olması beklenir (Akçay ve Baş, 2015; Büyükkavas-Kuran ve Ersözlü, 2009). Dilidüzgün'ün (2004) de ifade ettiği gibi, bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının metinlerin nasıl okunması, okuduğunu anlamada nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmeleri önemlidir.

Bu noktada alanyazında öğretmenin çocuk edebiyatında ne kadar önemli olduğu çeşitli araştırmalarda da ön plana çıkmıştır. Bu araştırmalardan birinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde çocuk kitapları değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yazarlar konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu ve çoğunun okuma etkinliklerini düzenli bir şekilde gerçekleştirmediğini göstermektedir (Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2020). Çocuk Edebiyatı dersini almış 1431 öğretmen adayıyla Çocuk Edebiyatı dersinin değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmadan çıkan sonuçlar, adayların güncel çocuk edebiyatı yapıtlarını yeterince tanımamaları, yetersiz ders saatleri, yöntem ve teknikten kaynaklanan sorunlar şeklindedir (Kanat, 2020). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada, öğretmenlerin çocuk edebiyatının gerekli ve önemli olduğunu düşündükleri ancak yeni yazarlar ile kitaplarından haberdar olmadıkları, sınıf ortamında değişik kitaplara yer vermedikleri görülmektedir (Büyükkavas-Kuran ve Ersözlü, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada ise, Çocuk Edebiyatı dersini almamış olan adaylardan veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, dersi almamış olmalarına rağmen dersin içeriği, çocuk kitabında ve yazarda bulunması gereken nitelikler, çocuk edebiyatı türleriyle ilgili farkındalıklarının olduğu ancak tür olarak hikâye ve masal dışında herhangi bir türe yönelik farkındalıklarının olmadığı, bununla birlikte güncel yazarlar ve kitaplarından pek fazla haberdar olmadıkları, genellikle klasik eserleri bildikleri belirtilmiştir (Çevik ve Müldür, 2019). Cremin ve arkadaşları (2008), öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve tercihlerini araştırmış aynı zamanda çocuk edebiyatı konusundaki bilgilerinin de ele almışlardır. 1200 öğretmenden anket aracılığıyla toplanan veriler, özellikle ilkökul öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı türlerine örnek olabilecek kitaplar konusunda yetersiz bir bilgiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak, öğretmen ve aday öğretmenlerin çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarına yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu görülmüş, Ulusoy ve Altun'un (2018) ifade ettiği gibi, literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarını kapsayan farklı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik farkındalıkları onların öğretmen olduklarında sınıf içi etkinliklerinde ve öğretim sürecinde çocuk kitaplarını kullanıp kullanmayacağı ya da ne kadar kullanacağını belirlemede önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte Çevik ve Müldür'ün (2019) ifade ettiği gibi, çocuk edebiyatını okuma yoluyla öğrencilere kazandırarak bu ürünleri öğrencilere sevdirecek, okumayla birlikte birçok beceriyi geliştirecek olan en önemli kişilerden birisi sınıf öğretmenidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında seçmeli olarak verilen Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarına göre çocuk kitaplarının eğitsel açıdan taşıması gereken özellikler nelerdir?
2. Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adayları, öğrencilere önerecekleri kitapların hangi özellikler taşımasına dikkat etmektedir?
3. Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adayları, öğrencilere önerecekleri kitapların hangi biçimsel özellikleri taşımasına dikkat etmektedir?
4. Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adayları, öğrencilere önerecekleri kitapların hangi içerik özellikleri taşımasına dikkat etmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir durumu kendi gerçekliği içinde ele alan araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan durum çalışmaları, araştırmacının bir durumu, olayı, süreci, bir ya da birden fazla bireyi derinlemesine analiz etmesine dayanmaktadır (Creswell, 2017). Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum veya bir tek durum olabilir (Creswell, 2016). Bu çalışmada, Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışıldığı için araştırma durum çalışması niteliğindedir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, iki farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden 2. sınıf öğretmen adaylarıdır. Verilerde çeşitlilik sağlanabilmesi amacıyla farklı üniversitelerden veri toplanmıştır. Çalışma verilerinin topladığı dönem itibarıyla Çocuk Edebiyatı dersi ilgili üniversitelerde 2. sınıf düzeyinde açılmaktadır. Bu nedenle katılımcılar bu sınıf düzeyinde olacak şekilde seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile belirlenen çalışma grubunun oluşturulmasında sınıf öğretmeni adaylarının 2. sınıfta olmaları, Çocuk Edebiyatı dersini alıp almama durumları ve çalışmaya gönüllük esasına göre katılmaları birer ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Kadın	Erkek	Toplam
Çocuk Edebiyatı Dersini Alan Öğretmen Adayı	39	21	60
Çocuk Edebiyatı Dersini Almayan Öğretmen Adayı	39	14	53
Toplam Katılımcı Sayısı	78	35	113

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların taslak formdaki sorulara yönelik belirttikleri “bazı soruların birleştirilerek kapsamının genişletilmesi”, “bazı soruların daha detaylı ifade edilmesi” gibi görüşleri doğrultusunda düzenlenerek

son şekli verilen form “Kişisel Bilgiler” ve “Görüşme Soruları”nın olduğu iki bölümden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgiler” bölümünde katılımcıların Çocuk Edebiyatı dersini alma durumlarına yönelik soru bulunmaktadır. “Görüşme Soruları”nın olduğu kısımda ise şu sorular yer almaktadır:

1. Bir çocuk kitabının eğitsel açıdan taşıması gereken özellikler nelerdir?
2. Öğrencilere önereceğiniz kitapların hangi özellikler taşımasına dikkat edersiniz?
3. Öğrencilere önereceğiniz kitapların biçimsel açıdan hangi özellikler taşımasına dikkat edersiniz?

Biçimsel açıdan:

- Kitap seçiminde boyut özellikleri açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde yazı puntosu açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde cilt ve kapak yapısı açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde sayfa yapısı açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde resimleme açısından nelere dikkat edersiniz?

4. Öğrencilere önereceğiniz kitapların içerik bakımından hangi özellikler taşımasına dikkat edersiniz?

İçerik açısından:

- Kitap seçiminde konu açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde kahraman özellikleri açısından nelere dikkat edersiniz?
- Kitap seçiminde dil ve anlatım açısından nelere dikkat edersiniz?

2.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara çalışmanın amaçları anlatılmış, verecekleri yanıtların sadece çalışma kapsamında kullanılacağına yönelik güvence verilmiş ve çalışmaya katılacak gönüllü öğretmen adaylarının belirlenmesi sağlanmıştır. Ardından form, katılımcılara bizzat araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Bu süre zarfında veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek faktörler araştırmacılar tarafından kontrol altına alınmıştır. Formun katılımcılar tarafından yanıtlanması 20-30 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde, nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma kapsamında ilk olarak, öğretmen adaylarına yöneltilen sorular dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Daha sonra, her bir tema ile ilgili katılımcıların görüşlerine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan görüşler için içerik analizi yapılarak kodlar belirlenmiştir. Görüşlerin tekrar edilme sıklığına göre frekans değerleri verilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir.

Katılımcı görüşlerinden ulaşılan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek ulaşılan temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Görüş farklılıklarının olduğu veriler ile ilgili araştırmacıların birlikte yeniden değerlendirmesi yoluyla uzlaşma sağlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacıların katılımcılara herhangi bir müdahalesi olmamış ve katılımcıların düşüncelerini rahatça ve özgürce yazabilecekleri bir ortam yaratılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca verilerin birden fazla kişi tarafından değerlendirilmesi sağlanmış bu süre zarfında değerlendiricilerin, kişisel düşünce ve yorum yapmaktan kaçınarak yansız davranmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu çalışmalar doğrultusunda araştırmacının iç geçerliğinin artırılması sağlanmıştır. Dış geçerlikle ilgili olarak, araştırmada ulaşılan verilerin analizi, ulaşılan temalar, kategoriler ve kodlar ayrıntılı bir şekilde sunularak diğer araştırmacılar tarafından anlaşılabilirliği artırılmıştır.

Araştırmada, veri toplama sürecinin detaylandırılarak açıklanması ve araştırma bulgularının katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmesi ile çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde araştırmacıların görüşleri arasında tutarlılık sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalarla da güvenilirliğin artması sağlanmıştır.

2.7. Araştırma ve Yayın Etiği

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

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci sorusunda sınıf öğretmeni adaylarına çocuk kitaplarının eğitsel açıdan taşıması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Çocuk Edebiyatı Dersini Alanlara Göre Çocuk Kitaplarının Eğitsel Açıdan Taşıması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Kazandırılmak İstenen Beceriler	Değer Öğretimi	Toplumsal ve evrensel değerler kazandırmalı	55
		Düşünme becerilerini geliştirmeli	22
	Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Bilgi ve beceriler kazandırmalı	16
		Hayal gücünü/yaratıcılığı geliştirmeli	15
		Eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı	14
		Empati kurmayı sağlamalı	1
		Kişilik gelişimini desteklemeli	15
	Karakter Gelişimi	Kendini tanımasını sağlamalı	5
		Hayata hazırlamalı	1

Biçim ve İçerik Özellikleri	Dil Gelişimi	Okuma alışkanlığı kazandırmalı	11	
		Kelime hazinesini geliştirmeli	10	
		Dil becerilerini geliştirmeli	6	
		Edebi zevk ve anlayışını geliştirmeli	3	
	Dil ve Anlatım	Konu	Sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmalı	38
			İlgi çekici/sürükleyici olmalı	31
			Eğlendirmeli	26
			Eğitsel açıdan uygun olmalı	22
			Çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı	16
			Olumlu/doğru mesajlar vermeli	6
Bilimsel verilere uygun olmalı			6	
Öğretim programına uygun olmalı			3	
Yaşamla ilgili olmalı			3	
Mantık hataları olmamalı			1	
Görsellik	Görsellik	Metin, resimlerle desteklenmeli	3	

Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kitabının taşıması gereken eğitsel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin “kazandırılmak istenen beceriler” ve “biçim ve içerik özellikleri” şeklinde iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “**Kazandırılmak İstenen Beceriler**” temasına ilişkin görüşlerinin genel olarak; değer öğretimi, bilişsel ve duyuşsal gelişim, karakter gelişimi ve dil gelişimi şeklinde dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

“Evrensel değerlerden bahsetmeli, dostluk, hoşgörü, arkadaşlık, sevgi kavramlarını hissettirmeli.” (ÖA 11)

“Kültürel ve evrensel değerler çocuğa kitap yardımıyla öğretilmelidir.” (ÖA 12)

“Kitaplar çocuğun düşüncelerini şekillendireceğinden çocuğa eleştirel düşünme becerisi ve kendini geliştirmesi için katkıda bulunmalıdır. Anlatılmak istenen doğrudan değil çocuğun kendisinin araştırıp yorumlayacağı şekilde gösterilmelidir.” (ÖA 79)

“Örtük öğrenmeyle çocuğun kişilik gelişimini sağlamalıdır.” (ÖA 43)

“Çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.” (ÖA 32)

“Çocukların kelime dağarcığını geliştirir.” (ÖA 18)

“Çocukları hayatın gerçeklerine hazırlamak, alıcı ve ifade edici dil becerisine katkıda bulunur, kitap sevgisi kazandırır, çocukların yaratıcı güçlerini harekete geçirir, edebiyatı çocuklara tanıtır.” (ÖA 92)

Öğretmen adaylarının “**Biçim ve İçerik Özellikleri**” temasına ilişkin görüşlerinin genel olarak; dil ve anlatım, konu ve görsellik şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Akıcı, sade ve çocukların anlayabileceği bir üslup ile yazılmalıdır.” (ÖA 51)

“Hem eğlendirici hem öğretici olmalı ve çocuğun dikkatini çekmelidir.” (ÖA 47)

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Çocuk Edebiyatı Dersini Almayanlara Göre Çocuk Kitaplarının Eğitsel Açıdan Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Kazandırılmak İstenen Beceriler	Değer Öğretimi	Toplumsal ve evrensel değerler kazandırmalı	20
		Bilgi verici olmalı	17
	Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Düşünme becerilerini geliştirmeli	14
		Hayal gücünü geliştirmeli	14
		Eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı	11
		Duyuşsal becerileri geliştirmeli	1
	Karakter Gelişimi	Kişilik gelişimini desteklemeli	8
		Okuma alışkanlığı kazandırmalı	4
	Dil Gelişimi	Dil becerilerini geliştirmeli	4
		Kelime hazinesini geliştirmeli	2
Biçim ve İçerik Özellikleri	Dil ve Anlatım	Sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmalı	33
		Çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı	25
	Konu	İlgi çekici olmalı	20
		Eğlendirmeli	16
		Eğitsel açıdan uygun olmalı	5
		Olumlu mesajlar içermeli	2
		Öğretim programıyla paralel olmalı	2
		Bol resimli olmalı	3
	Görsellik	Harf puntosu çocuğa uygun olmalı	2
		Anlamlı resimler kullanılmalı	1

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kitabının taşınması gereken eğitsel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin de “kazandırılmak istenen beceriler” ve “biçim ve içerik açısından” şeklinde iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Dersi almayan öğretmen adaylarının “**Kazandırılmak İstenen Beceriler**” temasına ilişkin görüşlerinin genel olarak; değer öğretimi, bilişsel ve duyuşsal gelişim, karakter gelişimi ve dil gelişimi şeklinde dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

“Konular daha çok evrensel, toplumsal değerlerden oluşmalı.” (ÖA 6)

“Evrensel değerleri taşıması gerektiğini düşünüyorum. Sevgi, anlayış, dürüstlük gibi değerleri öğretmeli.” (ÖA 53)

“Çocuğa eleştirel düşünme becerisi kazandırmalıdır.” (ÖA 13)

“Hayal gücünü geliştirmelidir.” (ÖA 15)

“Çocuklara hitap eden kitap düşünme, algılama ve kurgulama gibi beceriler kazandırmalıdır.” (ÖA 19)

“Sağlıklı bir kişilik oluşturmaya özen gösteren kitaplar olmalıdır.” (ÖA 23)

“Okumaya karşı olumlu tutum sergileyecek okumaktan soğumayacakları kitaplar olmasına dikkat ederim.” (ÖA 34)

“Çocuğun yaşına uygun olmalıdır ve kelime hazinesine katkı sağlamalıdır.” (ÖA 59)

Dersi almayan öğretmen adaylarının “**Biçim ve İçerik Özellikleri**” temasına ilişkin görüşlerinin genel olarak; dil ve anlatım, konu ve görsellik şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Dil ve anlatım konusunda ise sade anlaşılır ve akıcı olmasına dikkat ederim.” (ÖA 49)

“Öncelikle çocuğun yaşına uygun olmalı. İçerik, dil ve anlatım açısından gelişime uygun olmalıdır.” (ÖA 48)

“Kitabın içeriğindeki sözcükler öğrencilerin okuma seviyesine ve kelime hazinesine, yaş grubuna bağlı olarak basitliği ya da zorluğu ayarlanmalıdır. Kitabın sayfa sayısının, içerisinde resim çoğunluğunun çocuğun yaşına göre ayarlanması gerekmektedir.” (ÖA 75)

“Konular ilgi çekici olacak şekilde sunulmalı. Eğlendirici ve öğretici olmalıdır.” (ÖA 23)

“Bol resimli olmalı” (ÖA 9)

Araştırmanın ikinci sorusunda sınıf öğretmeni adaylarına, öğrencilere önerecekleri kitapların hangi özellikler taşımasına dikkat ettikleri sorulmuştur. Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Çocuk Edebiyatı Dersini Alanlara Göre Öğrencilere Önerilebilecek Çocuk Kitaplarının Taşıması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Biçimsel Özellikler	Cilt ve Kapak	Merak uyandırıcı olmalı	11
		Künye bilgisi olmalı	9
		Dikkat çekici olmalı	8
		Sağlam/dayanıklı olmalı	1
	Resim	Estetik olmalı	11
		Resimli olmalı	9
		Resim metin uyumlu olmalı	4
	Harf Boyutu	Yazı puntosu yaş düzeyine uygun olmalı	2

İçerik Özellikleri	Seviyeye Uygunluk	Yaş düzeyine uygun olmalı	16
		Pedagojik özelliklere uygun olmalı	11
		Farklı zekâ türlerine hitap etmeli	2
	Konu	Ana fikri olmalı	11
		İlgi çekici konular içermeli	10
		Hayata dair konular içermeli	5
		Okurken eğlenmeyi sağlamalı	5
		Olay örgüsü sıralı olmalı	2
	Dil ve Anlatım	Dil ve anlatımı kısa ve anlaşılır olmalı	10
		Yazım ve noktalama doğru kullanılmalı	1
Nesnel bir bakış açısıyla yazılmalı		1	
Akademik Özellikler	Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Bilgi ve beceriler kazandırmalı	26
		Düşünme becerilerini geliştirmeli	8
		Sezdirerek öğretmeli	3
		Yaratıcı düşünceyi geliştirmeli	1
	Dil Gelişimi	Dil becerilerini geliştirmeli	10
		Okuma alışkanlığı kazandırmalı	4
		Estetik zevk uyandırmalı	1
		Kelime hazinesini geliştirmeli	1
	Kişilik Gelişimi	Kişilik gelişimini desteklemeli	2

Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının önerecekleri kitapların taşınması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin “biçimsel özellikler”, “içerik özellikleri” ve “akademik özellikler” şeklinde üç tema altında toplandığı görülmektedir. “**Biçimsel Özellikler**” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kitaplar sağlam ve iç açıcı, heyecan verici, ilgi uyandırıcı bir cilde sahip olmalıdır. Çocuğun parçalayamayacağı bir yapı olması faydalıdır.” (ÖA 10)

“Çocuğun estetik duygusunu geliştirmelidir.” (ÖA 22)

“**İçerik Özellikleri**” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yaş düzeyine uygun olmalı.” (ÖA 5)

“Olay örgüsü okurken sıkılmayacağı şekilde olmalı, kısa ve sıralı.” (ÖA 7)

“Eğitici olmasına, çocuğun yaş düzeyine ve ilgi alanlarına uygun olmasına, çocuğun pedagojik özelliklerine uygun olmasına, günlük hayata uygun olmasına dikkat ederim.” (ÖA 11)

“Kitap ilgi çekici ve eğitici olmalıdır.” (ÖA 28)

“**Akademik Özellikler**” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çocuğa okuma sevgisini aşılayabilmek için yazılmış olması gerektiğine dikkat edilmelidir.” (ÖA 50)

“Eğitsel açıdan bilgilendirici ve çocuğun dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır.” (ÖA 33)

“Gelişimsel dönemine uygunluğuna, bilişsel ve duyuşsal yönden yeterli olmasına, keyif verici ve bilgilendirici olmasına dikkat ederim.” (ÖA 29)

“Kitap içerisinde verilecek bilgi direkt verilmemeli, öğrenciye sezdirilmelidir.” (ÖA 12)

“İçeriğinde anlatılan konuların çocuğun gelişimine, eleştirel düşünmesine, estetik zevkine katkı sağlayıp sağlamadığına bakarım.” (ÖA 79)

“Resimlerle zenginleştirilmiş, yorumlama yeteneğini geliştiren kitaplar tercih ederdim.” (ÖA 82)

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Çocuk Edebiyatı Dersini Almayanlara Göre Öğrencilere Önerilebilecek Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Biyimsel Özellikler	Cilt ve Kapak	Dikkat çekici olmalı	14
		Merak uyandırıcı olmalı	5
		Sağlam/dayanıklı olmalı	1
		Sayfa sayısı çocuğun yaşına uygun olmalı	1
	Resim	Resimli olmalı	8
		Estetik olmalı	6
Harf Boyutu	Harf puntosu çocuğa uygun olmalı	5	
İçerik Özellikleri	Dil ve Anlatım	Akıcı, sade ve anlaşılır bir dili olmalı	23
		Yabancı sözcükler içermemeli	1
		Yazım noktalama kurallarına uyulmalı	1
		Argo, kötü sözler içermemeli	1
	Konu	Yaş düzeyine uygun olmalı	18
		Okurken eğlenmeyi sağlamalı	4
		Evrensel ve ulusal değerleri içermeli	4
		Pozitif konular içermeli	2
		MEB’in sınırlılıklarına uygun olmalı	1
		Günlük hayatla ilişkili olmalı	1
Akademik Özellikler	Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Bilgi verici olmalı	19
		Düşünme becerilerini geliştirmeli	6
		Yaratıcı düşünmeyi/hayal gücünü desteklemeli	4
		Bilişsel-duyuşsal gelişimini desteklemeli	1
	Dil Gelişimi	Okuma alışkanlığı kazandırmalı	2
		Karakter gelişimini desteklemeli	1

	Kişilik Gelişimi	Olumlu nitelikler kazandırmalı	1
Tercih Edilirlik	Ulaşılabilirlik	Pahalı olmamalı	5
	Künye Özellikleri	Yazarı tanınmış olması	4
		Uzman yayınevinden çıkmalı	4

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının önerecekleri kitapların taşınması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin “biçimsel özellikler”, “içerik özellikleri”, “akademik özellikler” ve “tercih edilirlilik” şeklinde dört tema altında toplandığı görülmektedir. **“Biçimsel Özellikler”** temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çocukta estetik bir duyarlılık sağlamalı.” (ÖA 1)

“Kitabın dikkat çekici ve resimli olup olmadığına dikkat ederim.” (ÖA 2)

“İçerik Özellikleri” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Tarihi ve kültürel değerler kazandırmalı.” (ÖA 24)

“İnsana insan olduğu için değer veren yazarlarımız tarafından yazılmış, içinde evrensel ve ulusal değerlerimizi harmanlayabilen kitaplar önermeye dikkat ederim.” (ÖA 53)

“Akademik Özellikler” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okumaya karşı olumlu tutum sergileyecekleri, okumaktan soğumayacakları kitaplar olmasına ve hayal güçlerini genişletmelerine yardımcı olacak kitaplar olmasına dikkat ederim.” (ÖA 34)

“Çocuğun bilişsel, duyuşsal becerilerinin gelişimine yardım etmesine, çocuğun hayal gücünü, kelime hazinesini geliştirmesine ve arttırmasına dikkat ederim.” (ÖA 101)

“Tercih Edilirlik” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bu alanda yetkin yayınevleri ve çocuk yazarları tercih edilmeli” (ÖA 44)

“Önereceğim çocuk kitaplarını her öğrencinin kolayca edinebilmesi gerekir. Maddi açıdan zorlamayacak özellikte olmalıdır.” (ÖA 87)

Araştırmanın üçüncü sorusunda sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilere önerecekleri kitapların biçimsel açıdan taşınması gereken özelliklere yönelik görüşleri alınmıştır. Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Çocuk Edebiyatı Dersini Alanlara Göre Çocuk Kitaplarının Biçimsel Açıdan Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Biçimsel Özellikler	Boyut	Çocuğun düzeyine uygun olmalı	42
		Kolay taşınabilir olmalı	35
		Büyük boyda olmalı	10
		İnce olmalı	5
	Yazı Puntosu	Çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı	35
		Gözü yormayacak büyüklükte olmalı	15
		Küçük olmamalı	6
	Cilt ve Kapak Yapısı	İlgi çekici olmalı	39
		Dayanıklı olmalı	36
		Renkli olmalı	15
		Dikişli olmalı	11
		Kitabın içeriğiyle uyumlu olmalı	10
		Resimli olmalı	9
		Sanatsal olmalı	7
		Künye bilgileri kapakta yer almalı	5
		Bez ya da kalın kartona basılmalı	2
		Sayfa Yapısı	Sayfa düzeni (metin, resim, yazı, satır aralığı, kenar boşlukları vb.) orantılı olmalı
	Mat kâğıt olmalı		16
	Sağlam kâğıt olmalı		15
	Birinci hamur kâğıt tercih edilmeli		7
	İlgi çekici bir tasarımı olmalı		6
	Yazı ve zemin rengi zıt olmalı		4
	Çok uzun paragraflar olmamalı		4
	Resimlere yer verilmeli		3
	Resimleme	Konuyla uyumlu olmalı	46
		Eğlenceli/canlı/ilgi çekici olmalı	31
		Okuyucuyu düşündürebilmeli / hayal gücünü harekete geçirmeli	13
		Sanatsal/estetik olmalı	10
Açık ve anlaşılır olmalı		9	
Renkli olmalı		7	
Resim ve metin dağılımı dengeli olmalı		6	
Yaş düzeyine uygun olmalı		5	
Uzman kişiler tarafından yapılmalı		3	
Okuma sevgisi kazandırmalı		3	

Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının önerecekleri kitapların biçimsel açıdan taşınması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin “boyut”, “yazı puntosu”, “cilt ve kapak yapısı”, “sayfa yapısı” ve “resimleme” şeklinde beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının “**Boyut**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çocuğun yaşına göre boyut seçilmelidir. Kitabın ağırlığı çocuğun taşıyabileceği ölçüde olmalıdır.” (ÖA 47)

“Çocuklar değişik boyutlardaki kitapları daha ilgi çekici buluyor fakat ağırlık yönünden taşınabilir kitaplar seçilmelidir.” (ÖA 79)

Öğretmen adaylarının “**Yazı Puntosu**” kategorisine ilişkin görüşlerden biri şu şekildedir:

“12 puntodan büyük olmasına dikkat edilmelidir.” (ÖA 96)

Öğretmen adaylarının “**Cilt ve Kapak Yapısı**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Cilt ve kapaklar ilgi çekici, renkli ve kitabın içeriyle ilgili olmalıdır.” (ÖA 63)

“Dayanıklı, dikişli, kapak resimleri canlı, renkli ve içerikle ilişkili olmalıdır.” (ÖA 92)

Öğretmen adaylarının “**Sayfa Yapısı**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sayfa yapısında yazılarla görseller eşit bir oranda kitapta yer kaplamalıdır. Görsellerle yazılar birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Görselle ilgili yazı aynı sayfada olmalıdır. Bitmeyen kelimelere az yer verilmelidir.” (ÖA 43)

“Kolay yırtılmayan, dayanıklı bir yapısı olan kağıttan yapılmış olmalıdır. Mürekkebi silinen veya dağılabilen sayfalar içeren kitaplar tercih edilmemelidir.” (ÖA 82)

Öğretmen adaylarının “**Resimleme**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Resimler çocuğun çok boyutlu düşünmesini ve zihnini geliştirmesine katkı sağlar. Bu sebeple resimlerin amacına ulaşabilmesi için çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Resimler sade, anlaşılır ve konuyla uyumlu olmalıdır.” (ÖA 20)

“Kitaplardaki resimler konuya uygun olmalıdır. Resimlerin çocuğun eleştirel düşüncesine katkı sağlaması gerekir. Resimler estetik kaygı ön planda tutulacak şekilde seçilmelidir.” (ÖA 79)

“Resimlerin konuya uygun, uzman kişi tarafından çizilmiş açık ve sade olmasına, anlatılan konuya göre eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmasına, estetik değer taşınmasına ve çocuğun estetik duygularının gelişmesine katkı sağlamasına dikkat edilmeli.” (ÖA 92)

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Çocuk Edebiyatı Dersini Almayanlara Göre Çocuk Kitaplarının Biçimsel Açıdan Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
Biçimsel Özellikler	Boyut	Yaş düzeyine uygun olmalı	30
		Kolay taşınabilir olmalı	14
		Farklı boylarda olmalı	13
		Kitaplık düzenlemesine uygun olmalı	3

	İnce olmalı	3
	A4 boyutunda / dikdörtgen/kare olmalı	3
Yazı Puntosu	Yaş düzeyine uygun punto olmalı	30
	Gözü yormayacak büyüklükte olmalı	13
	12 punto olmalı	8
	Büyük puntolar (20–24 punto)	5
Cilt ve Kapak Yapısı	İlgi çekici olmalı	23
	Sağlam olmalı	22
	Ağır/sert olmamalı	12
	Resimli olmalı	8
	Kitabın içeriğine ilişkin ipuçları sunmalı	8
	Künye bilgileri kapakta yer almalı	4
	Ciltlemede kullanılan malzemeler çocuğa zarar vermemeli	1
	Kapağın bir fonksiyonunun bulunmaması	1
Sayfa Yapısı	Resimler yaş düzeyine uygun olmalı	15
	Resimler olmalı	9
	Sayfa düzenli olmalı (resim, yazı, satır-kenar boşlukları, fon rengi vb.)	9
	Dayanıklı olmalı	8
	Mat olmalı	6
	Resim-yazı dağılımı yaş düzeyine uygun olmalı	3
	Tek sütun olmalı	3
	Cümleler çok kısa veya çok uzun olmamalı	3
	Harfler kolay okunmalı	1
	Parlak olmalı	1
Resimleme	Konuyla uyumlu olmalı	18
	Eğlenceli/ilgi çekici olmalı	17
	Renkli olmalı	14
	Yaş düzeyine uygun olmalı	11
	Düşünme becerisini geliştirmeli	9
	Göz yormamalı/karmaşık olmamalı	7
	Resim ve metin aynı sayfada olmalı	5
	Estetik olmalı	4
	Eğitici olmalı	1

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının önercekleri kitapların biçimsel açıdan taşıması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin de “boyut”, “yazı

puntosu”, “cilt ve kapak yapısı”, “sayfa yapısı” ve “resimleme” şeklinde beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının “**Boyut**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Kitap hacimli olmamalıdır. Kitap seçerken çocuğun yaşına dikkat edilmelidir.*” (ÖA 13)

“*Kitaplar, çocukların görselleri ve yazıları uygun bir şekilde okuyabileceği bir boyuta sahip olmalıdır. Ayrıca kolayca taşıyabilecekleri, tutabilecekleri boyuta ve ağırlığa sahip olması gerekir.*” (ÖA 87)

Öğretmen adaylarının “**Yazı Puntosu**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Çocuğun düzeyine uygun punto seçilmelidir.*” (ÖA 23)

“*Göz yormaması adına biraz daha büyük puntolarla yazılmış kitap önermeye dikkat ederim.*” (ÖA 53)

Öğretmen adaylarının “**Cilt ve Kapak Yapısı**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Renkli ve ilgi çekici olmalı.*” (ÖA 37)

“*Kitap cilt ve kapak yapısı gereği çok ağır ve sert olmamalıdır. Hacmi çok büyük olmamalıdır. Kapağındaki görseller açıkça belli olmalıdır ve yeteri kadar dikkat çekebilmelidir. Kapağında yazar, yayınevi vs. mutlaka yazılı olmalıdır.*” (ÖA 59)

“*Kapağın cildinde kullanılan malzemeler çocuğa zarar vermemelidir.*” (ÖA 103)

Öğretmen adaylarının “**Sayfa Yapısı**” kategorisine ilişkin görüşlerden biri şu şekildedir:

“*Kolayca yırtılmayan, mat sayfalar olmalıdır.*” (ÖA 87)

Öğretmen adaylarının “**Resimleme**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Renkler canlı ve ilgi çekici olmalıdır. Resim anlatılan hikâyeye uyumlu olmalıdır.*” (ÖA 2)

“*Kullanılan resimlerin hikâye ile ilgili olması gerekir.*” (ÖA 75)

“*Resim içermelidir fakat çok göz yormamalıdır. Resimde kullanılan renklere dikkat edilmelidir. Çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Kötü içerikler barındırmamalıdır.*” (ÖA 103)

Araştırmanın dördüncü ve son sorusunda sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilere önerecekleri kitapların içerik açısından taşınması gereken özelliklere yönelik görüşleri alınmıştır. Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Çocuk Edebiyatı Dersini Alanlara Göre Çocuk Kitaplarının İçerik Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik Özellikleri	Konu	Çocuğun düzeyine uygun olmalı	26
		Değerleri öğretmeye yönelik olmalı	24
		Düşünme becerisini/bakış açısını geliştirmeli	20
		Mizah öğeleri içermeli/Eğlenceli olmalı	18
		Yaşantısıyla ilişki kurabileceği nitelikte olmalı	17
		İlgi çekici olmalı	10
		Hayal gücünü/yaratıcılığı zenginleştirmeli	9
		Anlaşılır olmalı	6
		Siyasi ve ideolojik olmamalı	5
		Şiddet, korku, kin vb. içermemeli	5
		Ön yargıdan uzak olmalı	5
		Eğitici/öğretici olmalı	4
		Okuma sevgisi kazandırmalı	3
		Bağnazlığı ve kaderciliği aşılamamalı	2
		Kendini tanımasını/kişiliğini geliştirmeyi sağlamalı	2
		Kahraman Özellikleri	Örnek alınabilecek niteliklere sahip kahramanlar olmalı
	Gerçek veya gerçeğe yakın karakterler olmalı		12
	Çok sayıda karakter olmamalı		11
	Olumsuz örnekler oluşturmamalı		7
	Çocuk karakterler bulunmalı		6
	Kahramanların özellikleri anlatılmalı		2
	Dil ve Anlatım	Sade, anlaşılır, açık, akıcı olmalı	59
		Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun olmalı	26
		Argo, yabancı kelimeler, yöresel ağız olmamalı	23
		Çocuğun düzeyine uygun olmalı	23
		Kısa cümleler kullanılmalı	21
		Somut sözcükler kullanılmalı	7
		Yeni kelimeler/kavramlar kazandırmalı	6
Dil becerilerini geliştirmeli		3	
Tekerlemelere, tekrarlara yer verilmeli		2	

Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının önerecekleri kitapların içerik açısından taşınması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin “konu”, “kahraman özellikleri” ve “dil ve anlatım” şeklinde 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının “Konu” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Konular çocuğun mantığına uygun ve anlaşılabilir olmalı. Çocuğun zevk alabileceği, ilgisini çekecek ve çocuğu geliştirecek konular seçilmelidir. Olumsuz davranışlar kazandıracak konulardan uzak durulmalı, işleniyorsa da olumsuz olduğu mutlaka hissettirilmelidir.” (ÖA 10)

“Konular ilgi çekici olmalıdır, çocuğu düşünmeye yöneltilmelidir. Evrensel ve milli kültür değerleri taşınmalıdır. Toplumun ahlak kurallarını, gelenek ve göreneklerini içermesine dikkat edilmeli.” (ÖA 92)

Öğretmen adaylarının “**Kahraman Özellikleri**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Oluşturulan eserde kahramanlar çocuğun gelişimsel boyutu düşünülerek onlara duyuşsal ve bilişsel yönden katkı sağlamalı. Yapıtlarda yer alam kahramanlar hitap ettiği yaş grubuna göre uygun olacak eylemlerde bulunmalıdır.” (ÖA 45)

“Çocuklar kahramanları benimseyeceğinden kahramanların dış görünüşleri ve özellikleri iyi seçilmelidir. Kahraman sayısının az olması çocukların kitaba daha kolay adapte olmasını sağlar.” (ÖA 79)

“Kahramanlar çocukların hayal dünyalarını genişleten, iyiliği ve doğruluğu savunan, sevgi bağı kurabilecekleri özellikte olmalıdır. Çünkü çocuklar o kahramanların yerine kendini koymayı hayal ederler. Onları taklit ederler.” (ÖA 96)

Öğretmen adaylarının “**Dil ve Anlatım**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sade bir dil kullanılmalı ve anlatımın açık olması gerekmektedir.” (ÖA 50)

“Günlük konuşma dili kullanılmalıdır. Anlatımlarda çocukların yaş düzeylerine uygun kavramlar kullanılmalıdır.” (ÖA 40)

“Argo ve küfür kullanılmamalıdır. Yabancı sözcükler kullanılmaktan kaçınılmalıdır.” (ÖA 63)

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Çocuk Edebiyatı Dersini Almayanlara Göre Çocuk Kitaplarının İçerik Açısından Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik Özellikleri	Konu	Değerleri öğretmeye yönelik olmalı	17
		Çocuğun düzeyine uygun olmalı	14
		Mizah öğeleri içermeli/Eğlenceli olmalı	8
		Dikkat/ilgi çekici olmalı	7
		Yaşantısıyla ilişki kurabileceği nitelikte olmalı	7
		Kişilik gelişimini desteklemeli	6
		Düşündürmeye yöneltilmeli	6
		Şiddet içermemeli	6
		Öğretici olmalı/genel kültürünü geliştirmeli	5
		Duygu/hayal gücünü geliştirmeli	5

	Olaylar akıcı olmalı	3
	Atatürk ilke ve devrimlerini içermeli	2
	Derslerde işlenen konularla ilgili olmalı	1
	Okuma alışkanlığı kazandırmalı	1
	İletisi olmalı	1
Kahraman Özellikleri	Örnek alınabilecek niteliklere sahip kahramanlar olmalı	24
	Gerçekçi ve inandırıcı karakterler olmalı	10
	Az sayıda kahraman olmalı	7
	Çocuk kahraman olmalı	6
	Fantastik ve olağanüstü güçlere sahip kahramanlar olmalı	1
	Kahramanlar zıt özellikler göstermeli	1
Dil ve Anlatım	Yaş düzeyine uygun anlatım / kavramlar / kelimeler olmalı	26
	Yalın, sade ve anlaşılır bir dili olmalı	24
	Argo, yabancı, yöresel kelimeler kullanılmamalı	17
	Yazım kuralları ve noktalama işaretleri doğru kullanılmalı	9
	Uzun cümleler olmamalı	6
	Kelime hazinesini geliştirmeli	5
	Akıcı/sürükleyici olmalı	5
	Dil becerisini geliştirmeli	2

Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının önerecekleri kitapların içerik açısından taşınması gereken özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin de “konu”, “kahraman özellikleri” ve “dil ve anlatım” şeklinde 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının “**Konu**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Konu açısından öğrencilere öğretilmek istenen davranışlar üzerine olmalıdır.*” (ÖA 75)

“*Çocuğun eğitim seviyesine uygun olmalıdır. Kitaptaki kahraman okuyucusuna uygun olmalıdır. Çocuğu sosyal ve kişisel açıdan geliştirmelidir.*” (ÖA 103)

Öğretmen adaylarının “**Kahraman Özellikleri**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Kahramanların olumlu karakterlerde olmasına dikkat ederim.*” (ÖA 49)

“*İlkokul çocuklarına hitap edeceği için iyiyi ve doğruyu anlatan karakterlerin olmasına dikkat ederim.*” (ÖA 53)

“*Yaşları dikkate alınarak okudukları kitaptaki karakterin de bir çocuk olması öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilir.*” (ÖA 59)

Öğretmen adaylarının “**Dil ve Anlatım**” kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“*Sade bir dil kullanılmalı ve anlatımın açık olması gerekmektedir.*” (ÖA 50)

“*Akıcı olmalı. Yazım yanlışlarına dikkat edilmeli.*” (ÖA 36)

“Oldukça basitleştirilmiş, yalınlaştırılmış, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasına dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü dil ağır olursa öğrenci hiçbir anlam çıkaramaz ve anlamlandırma işlemini gerçekleştiremez.” (ÖA 101)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan sınıf öğretmenleri adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki araştırmaların sonuçları ışığında karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Birinci araştırma sorusunda, öğretmen adaylarına göre çocuk kitaplarının eğitsel açıdan taşıması gereken özelliklerin neler olduğu incelenmiştir. *Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının* bu araştırma sorusuna yönelik görüşlerinin iki tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalardan ilki olan “Kazandırılmak İstenen Beceriler” ile ilgili görüşleri; toplumsal ve evrensel değerler kazandırmalı, düşünme becerilerini geliştirmeli, bilgi ve beceriler kazandırmalı, hayal gücünü/yaratıcılığı geliştirmeli, karakter gelişimini desteklemeli, okuma alışkanlığı kazandırmalı ve kelime hazinesini geliştirmeli şeklindedir. Bir diğer tema olan “Biçim ve İçerik Özellikleri” ne yönelik ise; sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, ilgi çekici/sürükleyici olmalı, eğlendirmeli, eğitsel açıdan uygun olmalı, çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı, metin, resimlerle desteklenmeli biçimindeki görüşleri ön plana çıkmıştır. *Çocuk Edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının* görüşlerinin de “Kazandırılmak İstenen Beceriler” ve “Biçim ve İçerik Özellikleri” şeklinde iki tema altında toplandığı görülmektedir. “Kazandırılmak İstenen Beceriler” temasına ilişkin görüşleri çoğunlukla; toplumsal ve evrensel değerler kazandırmalı, bilgi verici olmalı, düşünme becerilerini geliştirmeli, hayal gücünü geliştirmeli, kişilik gelişimini desteklemeli, okuma alışkanlığı kazandırmalı, dil becerilerini geliştirmeli şeklindedir. “Biçim ve İçerik Özellikleri” temasına yönelik; sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, çocuğun yaş düzeyine uygun olmalı, ilgi çekici olmalı, eğlendirmeli, bol resimli olmalı yanıtları ön plana çıkmıştır.

İlk araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler sonucunda, Çocuk Edebiyatı dersi alan sınıf öğretmenleri adaylarının, dersi almayanlara göre bir çocuk kitabının eğitsel olarak taşıması gereken özellikler ile daha derinlemesine bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik iyi düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları yorumu yapılabilir. Fakat dersi almayan öğretmen adaylarının da söz konusu ölçüt bakımından farkındalık düzeylerinin beklenenin üzerinde olduğu söylenebilir.

Literatürde, araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çer (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan Türkçe öğretmenleri adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterlikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının, dersi almayan adaylara göre bilgi seviyelerinin anlamlı biçimde daha fazla geliştiği ve çocuk kitabını değerlendirme açısından yeterli olduğu belirlenmiştir. Bağcı-Ayrancı ve Aytaş (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, okul öncesi öğretmen adayları çocuk edebiyatı ürünlerinin düzeye uygun, sade, ilgi çekici ve yaratıcı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Maltepe'nin (2009) Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, nitelikli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerine yönelik katılımcıların; yaşam gerçekleriyle ilişkili olması, bilgi seviyesini artırması, estetik duyarlılık kazandırması, şiddet ve ideolojik unsurları içermemesi yönündeki görüşleri dikkati çekmiştir. Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında ise Yazıcı-Okuyan (2009), öğretmenlerin kitap seçiminde kitaplarda bulunması gereken eğitsel özelliklere dikkat ettiklerini belirlemiştir.

İkinci araştırma sorusunda, öğretmen adaylarının öğrencilere önerecekleri kitapların taşınması gereken özelliklere yönelik görüşleri ele alınmıştır. *Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının* görüşleri incelendiğinde, “Biçimsel Özellikler” temasına ilişkin görüşlerinin, cilt ve kapak, resim ve harf boyutu; “İçerik Özellikleri” temasında seviyeye uygunluk, konu, dil ve anlatım; “Akademik Özellikler” temasında ise bilişsel ve duyuşsal gelişim, dil gelişimi ve kişilik gelişimi kategorilerinden oluştuğu belirlenmiştir. *Çocuk edebiyatı dersini almayan öğretmen adaylarının* görüşleri incelendiğinde de “Biçimsel Özellikler” temasına ilişkin görüşlerinin, cilt ve kapak, resim ve harf boyutu; “İçerik Özellikleri” temasında dil ve anlatım ile konu; “Akademik Özellikler” temasında bilişsel ve duyuşsal gelişim, dil gelişimi ve kişilik gelişimi; “tercih edirlilik” temasında ise ulaşılabilirlik ve künye özellikleri kategorilerinden oluştuğu belirlenmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler sonucunda, Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarına ait görüşler büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte ayrıştığı bazı noktalar da bulunmaktadır. Örneğin; dersi alan katılımcılar, çocuk kitaplarının taşınması gereken içerik özellikleri bakımından seviyeye (yaş ve pedagojik özelliklere) uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Dersi almayan katılımcılar ise, alanlardan farklı olarak, öğrencilere kitap önerisinde bulunurken kitabın fiyat açısından ulaşılabilir olmasına ve künye özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular ışığında, her iki gruptaki sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitabı önerisinde bulunurken göz önüne alınacak niteliklerle ilgili belli düzeyde bilgiye ve farkındalığa sahip oldukları görülmekle birlikte, dersi alan gruptaki katılımcıların yanıtlarını daha detaylı ve gerekçelendirerek verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu, literatürdeki benzer çalışmalarla desteklenmektedir (Alan, 2020; Bağcı-Ayrancı ve Ayaş, 2017; Ceran, Özgül, Yıldız, Altun ve Dağ, 2019; Çer, 2020; Çevik ve Müldür, 2019; Maltepe, 2009; Lüle-Mert, 2016). Çer’in (2020) araştırmasında, öğretmen adaylarının bir kitabı çocuğa sunmadan önce kitabın biçimsel, içerik ve eğitici açılarından incelenip kitapta çocuğa uygun olmayan durumlarla karşılaşıldığı zaman kitabın çocuk okurlarla buluşturulmaması gerektiği yönünde görüşe sahip oldukları ortaya konmuştur. Çevik ve Müldür (2019) ise, daha önce Çocuk Edebiyatı dersini almamış sınıf öğretmeni adaylarının, çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özellikler ile ilgili farkındalıklarının olduğunu belirlese de bu ürünlerde görsel ve yazı arasındaki tutarlılığa dikkat etme, estetik unsurları barındırma, çocuk edebiyatının “sevdirme”, “eğlendirme” boyutunda yeterince farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Alan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adayları, öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış kitapları okumalarının önemini belirtmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikli çocuk kitaplarının hangi özellikleri taşınması gerektiğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada Maltepe (2009), katılımcıların; kitapların biçimsel özellikleri, içerik özellikleri ve eğitici yönleri üzerinde yoğunlaştığını belirlemiştir. Ceran vd.’nin (2019) araştırmasında ise Türkçe öğretmenleri, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin; kapak, cilt, resim, harfler gibi biçimsel özelliklere; plan, konu, ileti, kahramanlar gibi içerik özelliklerine ve iyi bir dil ve anlatıma sahip olmasının önemine vurgu yapmıştır. Fakat bu araştırmalarda ulaşılan sonuçların aksine Kanat’ın (2020) çalışmasında, Çocuk Edebiyatı dersini almış öğretmen adaylarının nitelikli kitapları tanımada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda, öğretmen adaylarının öğrencilere önerecekleri kitapların biçimsel açıdan taşınması gereken özellikler hakkındaki görüşleri incelenmiştir. *Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının* görüşleri incelendiğinde, her iki grupta da bu görüşlerin “boyut”, “yazı puntosu”, “cilt ve kapak yapısı”, “sayfa yapısı” ve “resimleme” kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda Çocuk Edebiyatı dersini alan adayların, kitapların taşınması gereken biçimsel özellikler ile iyi düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları yorumu yapılmakla birlikte, dersi almayan adayların da söz konusu kriter bakımından farkındalık düzeylerinin beklenenin üzerinde olduğu söylenebilir. Çer (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, mevcut araştırmada ulaşılan bu sonucu

destekler niteliktedir. Çer (2020), Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının, öğretici ve yazınsal nitelikteki bir çocuk kitabının çocuk okurlarla buluşturulurken; harf karakteri, görseller, kâğıt, kapak, cilt, sayfa düzeni gibi tasarım özelliklerini taşıması ve kitapların bu özelliklere göre değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunduklarını belirtmektedir. Fakat belirtilen görüşler incelendiğinde, Çocuk Edebiyatı dersini alan adayların, almayanlara kıyasla tasarım özelliklerine yönelik yeterlik düzeylerinin daha fazla geliştiğini belirlemiştir. Temizkan'ın (2011) Çocuk Edebiyatı dersini alan Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların çocuk kitaplarının fiziki özellikleri açısından ortalamanın üzerinde bir bilgi düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Gözüküçük'ün (2022) araştırmasında ise sınıf öğretmeni adayları, çocuk kitaplarında biçimsel açıdan; resimlerin sayfaya yerleştirilmesi, görsel yazı oranı, renklerin kullanımı, kapak tasarımı, kitabın boyutu ve ağırlığı, kitabın kolay açılıp kapanması, sayfaların kolay çevrilmesi, görsellerin içeriği yansıtması, dayanıklı bir ciltlemenin yapılması, yazı boyutu ve tipine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Turan, Gönen ve Aydos (2017) da Çocuk Edebiyatı dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, katılımcıların nitelikli çocuk kitaplarının taşıması gereken fiziksel özellikler hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Ceran vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların, çocuk kitaplarındaki biçimsel özelliklerle ilgili; kapak-cilt, resim ve harf gibi özelliklere değindiklerini fakat sayfa düzeni, kâğıt ve boyut gibi özelliklere değinmediklerini belirlemiştir. Maltepe'nin (2009) araştırmasında ise, öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarının fiziki özelliklerine yönelik görüşlerine bakıldığında; katılımcıların çoğunlukla görsel öge, resim, basım özellikleri, yazı karakteri ve punto büyüklüğüne değindikleri görülmüş fakat bu özelliklere ilişkin yeterince bilgi verilmemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak, Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada Yazıcı-Okuyan (2009), öğretmenlerin kitap seçerken kitap boyutu, sayfa düzeni ve kitapta bulunan görsellere yeterli düzeyde dikkat etmediklerini bulmuştur.

Araştırmanın dördüncü ve son sorusunda, öğretmen adaylarının öğrencilere önerecekleri kitapların içerik açısından taşıması gereken özellikler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Buna göre, *Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının görüşleri* incelendiğinde, bu görüşlerin her iki grup için de “konu”, “kahraman özellikleri” ve “dil ve anlatım” kategorileri altında toplandığı belirlenmiştir. Ancak, Çocuk Edebiyatı dersi alan katılımcıların, dersi almayanların değinmedikleri bazı detaylara yer verdikleri görülmektedir. Örneğin; çocuk kitaplarının siyasi ve ideolojik içeriğe sahip olmaması, kitapların bağınazlık ve kaderciliği aşılabilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda, Çocuk Edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik belli düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları söylenmekle birlikte, dersi alan katılımcıların verdikleri yanıtların kapsamının daha geniş olduğu görülmüştür. Çer'in (2020) araştırmasında da Çocuk Edebiyatı dersini alan adayların, almayanlara göre; karakter, içerik, mesaj, dil ve anlatım olmak üzere içerik özelliklerine yönelik yeterlik düzeylerinin daha fazla geliştiği ortaya konmuştur. Mevcut araştırmanın sonucunu destekleyen bir başka çalışmada ise (Çevik ve Müldür, 2019), Çocuk Edebiyatı dersini almamış sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken özellikler ile ilgili farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir. Maltepe (2009) ve Gözüküçük (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının, çocuk kitaplarının içeriğine yönelik yeterli düzeyde bir bilgi birikimine sahip oldukları belirtilmektedir. Bu çalışmalara ek olarak, Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada Yazıcı-Okuyan (2009), öğretmenlerin kitap seçerken kitapların taşıması gereken içerik özelliklerine dikkat ettiklerini belirlemiştir. Fakat bu çalışmaların sonuçlarının aksine Temizkan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının Çocuk Edebiyatı dersini almalarına rağmen çocuk kitaplarının içerik, dil ve anlatım özellikleri açısından yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını belirlemiştir. Turan, Gönen ve Aydos (2017) da okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, Çocuk Edebiyatı dersini almalarına rağmen katılımcıların nitelikli çocuk

kitaplarının taşınması gereken içerik özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinde eksikler olduğunu dile getirmiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir yeri olan çocuk kitaplarının seçilmesinde ve çocuklara önerilmesinde, ebeveynlere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Yazıcı-Okuyan, 2009). Nitekim Thomas'ın (2016) da belirttiği gibi, çocuk kitabı seçme, ayırt etme ve değerlendirme, dil ve okuryazarlık öğretmenleri için mesleki bir sorumluluktur. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikleri bilmesi ve öğrencilere kitap önerebilecek seviyede bir farkındalığa sahip olması oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın verileri sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Çocuk kitapları sadece ilkokulda değil tüm eğitim kademelerinde önemli bir araç olduğu için diğer branşlardaki öğretmen adaylarının da çocuk kitaplarına yönelik farkındalıkları incelenebilir. Buna ek olarak, diğer öğretmenlik lisans programlarına da Çocuk Edebiyatı dersinin eklenmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kitaplarının taşınması gerektiği özellikleri bilmesi tek başına yeterli değildir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları sadece teorik boyutta değil, kitapları inceleme ve değerlendirme yoluyla uygulama boyutunda da incelenebilir. Ayrıca çalışma nitel boyutta elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma nicel ve karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir. Farklı sınıf düzeylerindeki ve branşlardaki öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca aileler ve öğretmenler de sürece dâhil edilerek nitelikli çocuk kitaplarını belirleyebilme düzeyleri incelenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları Çocuk Edebiyatı dersini alma durumlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Çocuk Edebiyatı dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının niteliklerine yönelik bilgilerinin daha sağlam temellere sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle Çocuk Edebiyatı dersinin seçmeli ders yerine zorunlu ders olarak programda yer alması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve ürünleriyle daha yakın bağ kurabilmesi için, iyi örnek olarak ifade edebileceğimiz çocuk kitaplarıyla daha fazla zaman harcamalarını sağlayarak, öğrencileri için nasıl kullanabilecekleri yönünde görüşlerine başvurulabilir. Çocuk edebiyatı derslerinde, teorik bilgilerin yanında etkileşimli okuma, okuma çemberi gibi uygulamalı etkinliklerle yine öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları artırılabilir.

Araştırmanın Sınırlılığı

Gerçekleştirilen araştırma, iki devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden, 113 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers:
 1. Yazar/First author %50
 2. Yazar/Second author %50

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

KAYNAKLAR

- Adak-Özdemir, A. ve Özdemir-Becerem, B. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1216-1242.
- Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Bağcı-Ayrancı, B. ve Aytaş, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240.
- Baş, B. ve Ucuzsatar, N. (2020). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerin geliştirilme yolları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 336-353.
- Bond, M. A. ve Wasik, B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 467-473.
- Büyükkavas-Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z.N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceran, D., Özgül, E., Yıldız, D., Altun, K. ve Dağ, A. N. (2019). Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin görüşleri: bir durum çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(10), 851-860.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. & Goodwin, P. (2008) Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464, DOI: [10.1080/03057640802482363](https://doi.org/10.1080/03057640802482363).
- Creswell, J. W. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.) ve M. Aydın (Çev.). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı, s. 69-110) içinde. Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma yaklaşımının seçimi. S. B. Demir (Çev. Ed.) ve M. Bütün (Çev.). *Araştırma deseni*. (3. Baskı, s. 1-24) içinde. Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014, 4. Baskı).
- Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 168-186. doi: [10.31464/jlere.611644](https://doi.org/10.31464/jlere.611644)
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1869-1883.

- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 12–27.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım*. Morpa Kültür Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 251–265.
- Gözüküçük, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre oyuncak kitap hazırlama deneyimleri. *Milli Eğitim*, 51(234), 1507–1528.
- İnce-Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır/ okulöncesi dönem (0–6 Yaş)*. Anı Yayıncılık.
- Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646–656.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretim sürecinde masalın işlevi ve önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463–475.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınevi.
- Klein, E. C., Ezell, D., Powell, S. S. ve Ezell, P. S. (2014). Character education using children's literature, puppets, magic tricks and balloon art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(14), 1–15.
- Lüle-Mert, E. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayırıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252–1274. doi: 10.17556/jef.23692
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398–412.
- Mosher, J. (2001). Children's literature and character development. *The Fourth and Fifth Rs*, 8(1), 1–3.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for Children*. Pearson Education Publishing.
- Sever S. (2003). *Çocuk ve edebiyatı*. Kök.
- Snell, E. K., Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560–581.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339–357.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Özel Sayısı*, 13, 161–167.
- Thomas, E. E. (2016). Stories still matter: Rethinking the role of diverse children's literature today. *Language Arts*, 94(2), 116–123.
- Turan, F., Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400–422.
- Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 17(67), 1206–1221.
- Wei, C. C. ve Ma, M. Y. (2020). Designing attractive children's picture books: Evaluating the attractiveness factors of various picture book formats. *The Design Journal*, 23(2), 287–308.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 1, 62–71.

Yazıcı-Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135–159.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Literature is oral and written works that help people express their feelings, thoughts and dreams and have aesthetic and literary aspects (Bağcı-Ayrancı & Aytaş, 2017). Kavcar (1999) states that literary genres play an important role in the development of human and social values; states that individuals are effective in choosing the good, the right and the beautiful. However, although the main task of literature is not education; it helps the individual gain skills such as personality development and aesthetic sensitivity and plays a kind of educational role (Çevik & Müldür, 2019). With the effect of this role it has assumed, literary products are needed in the education process and the field of children's literature, which enables the child to meet with literature, gains importance. Children's literature is the general name of the products that enrich the world of emotions and thoughts with linguistic and visual messages of artistic quality and increase the level of appreciation, in accordance with the language development and understanding levels of children, in a life stage starting from early childhood and including adolescence (Sever, 2003). According to İnce-Samur (2016), the basis of children's literature is to acquire reading skills in order to develop the child's reading culture. Children's literature is one of the products of children's literature, which is one of the children's books, which helps children gain a reading culture. It provides the development of receptive and expressive language skills, increases vocabulary, improves sensitivity and awareness of language (Gönen, Katrancı, Uygun, & Uçuş, 2011). Loving children's books, reading and gaining the habit of reading is a skill that should be acquired from an early age. At this stage, teachers, who have a great influence on children's lives, have a great job. Teachers are expected to be conscious and equipped about children's books and children's literature (Akçay & Baş, 2015; Büyükkavas-Kuran & Ersözlü, 2009). In this study, it was aimed to reveal the awareness of primary school teacher candidates about children's books, who took or did not take the Children's Literature course, which is an elective course in the Department of Classroom Education. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the educational features of children's books according to prospective teachers who take or do not take the Children's Literature course?
2. What features do pre-service teachers, who take or do not take the Children's Literature course, pay attention to the books they recommend to the students?
3. What formal characteristics do the prospective teachers who take the Children's Literature course or not, pay attention to the books they recommend to the students?
4. What content features do pre-service teachers who take and do not take the Children's Literature course pay attention to in the books they recommend to the students?

In the study, the "case study" approach, one of the qualitative research designs, was adopted. The participants of the study are 2nd year teacher candidates who continue their education in the Department of Classroom Education at the education faculties of two different state universities. The study group was formed according to the criterion sampling, and the pre-service classroom teachers' being in the 2nd grade and taking the Children's Literature course were determined as criteria. Since the data were collected before January 2020, there is no ethics committee approval. In the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data.

In the first research question, the educational features of children's books according to teacher candidates were examined. It has been observed that the opinions of the prospective teachers who took and did not take the Children's Literature course on this research question were grouped under two themes as "skills to be gained" and "form and content characteristics". As a result of the data obtained for the first research question, it was seen that the primary school teacher candidates who took the Children's Literature course had more in-depth knowledge of the educational features of a children's book compared to those who did not take the course. For this reason, it can be interpreted that the pre-

service teachers who take the Children's Literature course have a good level of awareness about children's books. However, it can be said that the awareness levels of the pre-service teachers who did not take the course are above the expected level in terms of the mentioned criterion.

In the second research question, the views of prospective teachers on the characteristics that the books they would recommend to students were discussed. In line with the opinions of pre-service teachers who take and do not take children's literature, it is seen that there are three themes under this heading: formal features, content features and academic features.

In the third question of the research, the views of the prospective teachers about the formal features of the books they would recommend to the students were examined. When the opinions of teacher candidates who took or did not take the Children's Literature course were examined, it was seen that these opinions were gathered under the categories of "size", "font size", "volume and cover structure", "page structure" and "illustration" in both groups.

In the fourth and last question of the study, the opinions of the prospective teachers about the features that the books they would recommend to the students should have in terms of content were taken. Accordingly, when the views of teacher candidates who took and did not take the Children's Literature course were examined, it was determined that these views were gathered under the categories of "subject", "hero characteristics" and "language and expression" for both groups.

In this study, the awareness of primary school teacher candidates about children's books was examined according to their status of taking the Children's Literature course. According to the results of the research, it has been observed that the knowledge of the prospective classroom teachers who take Children's Literature course about the qualities of children's books has more solid foundations. For this reason, it is recommended that the Children's Literature course be included in the program as a compulsory course instead of an elective course. The data of this research is limited to primary school teacher candidates. Since children's books are an important tool not only in primary school, but also in all educational levels, the awareness of teacher candidates in other branches about children's books can be examined. In addition, it may be recommended to add Children's Literature course to other teaching undergraduate programs.



Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizör Geri Bildirimi¹

Supervisory Feedback in Counselor Education¹

Burcu PAMUKÇU², Betül MEYDAN³, Melike KOÇYİĞİT-ÖZYİĞİT⁴, Yasemin PEHLİVAN⁵, Muhittin Soner AKKAYA⁶

Makale Türü⁷: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 03.10.2022

Kabul Tarihi: 25.01.2023

Atf İçin: Pamukçu, B., Meydan, B., Koçyigit-Özyigit, M., Pehlivan, Y. ve Akkaya, M. S. (2023). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizör geri bildirim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 202-226.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini yürüten süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizör geri bildirimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın verileri 11 süpervizör ve 30 psikolojik danışman adayından çevrim içi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve bulgular geri bildirimlerin en sık psikolojik danışma becerileri ve kişisel farkındalık odağında verildiğini; deşifre, ses/görüntü kaydı, formlar ve yaşantısal tekniklerin geri bildirim sürecinde sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. Süpervizörlerin en çok destekleyici tarzda geri bildirim verdikleri, geri bildirimlerin süpervizöre, psikolojik danışman adaya ve süpervizyon sürecine ilişkin faktörlerden etkilendiği ve psikolojik danışman adaylarına ve süpervizyon ilişkisine çeşitli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili geri bildirim özellikleri katılımcılar tarafından açık/net, dengeli, yeterli, somut, düzenli, yapıcı ve gelişim düzeyine uygun şeklinde ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Psikolojik danışman eğitimi, süpervizyon, geri bildirim, süpervizör, süpervizyon alan psikolojik danışman adayı.

¹ Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen 121K877 no'lu "Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitiminde Etkili Süpervizör Geri Bildirimi ve Güçlendirilmesi: Bir Araştırma ve Geliştirme Projesi" başlıklı 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

² Doç. Dr., Ege Üniversitesi, burcu.pamukcu@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2266-0176

³ Doç. Dr., Ege Üniversitesi, betull_benzer@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-9978-6255

⁴ Dr., Akdeniz Üniversitesi, mlkocyyigit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1446-9761

⁵ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, yaseminphlvn35@gmail.com, ORCID:0000-0001-7949-5875

⁶ Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, akkayasoner2021@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1305-6532

⁷ Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantısında alınan 05.03.2021 tarih ve 2021/05 sayılı karar çerçevesinde yürütülmüştür.

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine the views of supervisors and supervisees regarding supervisor feedback given in the Individual Counseling Practice Course in the Guidance and Counseling Undergraduate Program at various universities in Turkey. The data of the study were obtained from 11 supervisors and 30 supervisees via online semi-structured interviews. Data were analyzed by content analysis. The findings indicated that the focus of feedback was mainly on counseling skills and self awareness and the most frequently used techniques were transcriptionsi audio/video recordings, forms and experiential tecniques. Results showed that the supervisors mostly gave supportive feedbacks, these feedbacks were affected by the factors related to supervisor, the counselor trainee and supervision process; and supervisor feedbacks had various effects on counselor trainees and also on the supervisory relationship. The characteristics of effective feedback were listed by participants as clear, balanced, adequate, concrete, regular, constructive and appropriate for trainees' developmental level.

Keywords: Counselor education, supervision, feedback, supervisor, supervisee.

1. GİRİŞ

Psikolojik danışman eğitiminin temel öğelerinden biri süpervizör geri bildirimidir. Süpervizyon alan kişinin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına yönelik süpervizörün görüşlerini aktarması olarak tanımlanan geri bildirim, psikolojik danışmanların mesleki performansını ve süpervizörleriyle kurdukları süpervizyon ilişkisini etkileyen önemli bir öğedir (Hoffman ve diğ., 2005). Psikolojik danışma uygulamalarının merkezinde yer alan süpervizyon sürecinde mesleki açıdan daha tecrübeli süpervizörlerce sunulan geri bildirimler, psikolojik danışman adaylarının mesleğe hazırlanması ve meslekte başarılı olabilmesi için zamana yayılarak düzenli biçimde sunulmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Goodyear, 2014; Heckman-Stone, 2004; Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP], 2016; Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 2011). Nitekim Amerikan Psikolojik Danışma Derneği de (American Counseling Association [ACA], 2014) nitelikli psikolojik danışmanların mesleğe hazırlanmasında geri bildirim sunulmasının etik bir sorumluluk olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda süpervizörlerin geri bildirimlerini nasıl sunması gerektiğinin, kullanabilecekleri süpervizyon yöntem ve tekniklerinin, süpervizör geri bildirimini etkileyen etmenlerin neler olabileceğinin ve etkili süpervizör geri bildiriminin psikolojik danışman adaylarına sağlayacağı faydaların irdelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde süpervizör adaylarını değerlendirirken verilen geri bildirimlerin biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere iki türü olduğu görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005; Borders ve diğ., 2014; Hawkins ve Shohet, 1989; Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001). Biçimlendirici geri bildirim süpervizyon alan kişinin beceri ve mesleki gelişimine yönelik süreç boyunca verilen geri bildirimler olarak tanımlanmaktadır. Düzey belirleyici geri bildirim ise değerlendirme sürecinin ortasında ya da sonunda süpervizyon alan kişinin süreç boyunca sergilediği performansının genel ve kapsayıcı bir şekilde değerlendirilmesidir (Bernard ve Goodyear, 2019). Bu bilgiler ışığında uluslararası alanyazın incelendiğinde, nitelikli psikolojik danışmanlar yetiştirilirken düzey belirleyici geri bildirimlerle birlikte biçimlendirici geri bildirimlerin de sunulması gerektiğinin sıkça vurgulandığı görülmektedir (örn. Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005). Düzey belirleyici geri bildirim, mesleki ve kişisel gelişim açısından süpervizyon sürecinin ortasında veya sonunda, sözlü veya yazılı biçimde sunulmaktadır. Oysaki gelişimi ve yeterliği ile ilgili değerlendirilmeyi bekleyen psikolojik danışman adayları için süpervizyon sürecinin ortasını veya sonunu beklemek pek işlevsel değildir. Dolayısıyla mesleki gelişim için sadece düzey belirleyici geri bildirim verilmesinin yeterli olmayacağı belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019). Anlık verilen, sözel iletişime ve etkileşime dayalı olan ve tartışma eşliğinde sunulan diğer bir değerlendirme türü olan biçimlendirici geri bildirim sürecinde sunulmasının, psikolojik danışman adayları için işlevsel olacağı vurgulanmaktadır (örn. Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005).

Geri bildirimlerin süpervizyonun sonunda verilmesinin yanı sıra özellikle her hafta düzenli ve anlık olarak sunulması gerektiği belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005; Borders ve diğ., 2014; Hawkins ve Shohet, 1989; Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001). Ayrıca düzey belirleyici ve biçimlendirici geri bildirimlerin, yazılı ve sözlü (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005; Heckman-Stone, 2004) şekilde sunulmasının yanında psikolojik danışman adaylarına özgü ve kültüre duyarlı (Borders ve diğ., 2014) biçimde sunulması gerektiği de vurgulanmaktadır. Ek olarak süpervizörlerin geri bildirimlerini sunarken, psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ihtiyaçlarını ve içinde buldukları gelişim düzeylerini gözetmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Gould ve Bradley, 2001; Stoltenberg ve McNeill, 1997).

Söz konusu özelliklerinin yanı sıra biçimlendirici geri bildirimlerin amacına ulaşabilmesinde süpervizyonda kullanılan tekniklerin (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005) ve seçilen süpervizyon yönteminin (Borders ve Brown, 2005; CACREP, 2016) de kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Süpervizörün; ihtiyaca, amaca ve gelişim düzeyine göre süpervizyon süreci boyunca geri bildirim verirken birden fazla süpervizyon yöntemi (örn. bireysel, grup, üçlü) seçmesi önerilmektedir (Borders ve Brown, 2005; CACREP, 2016). Bunun yanı sıra deşifre (Arthur ve Gfroerer, 2002), ses ve/veya görüntü kayıtları, sözel aktarım, süreç ve vaka notları, rol oynama (Borders ve diğ., 2014; Borders ve Brown, 2005; Goodyear, 2014), yansıtıcı teknikler, canlı gözlem (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005) gibi birden fazla tekniğin harmanlanmasının psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

Geri bildirimlerin etkililiğine ilişkin çalışmalarda geri bildirimlerin; psikolojik danışman adaylarının haftalık olarak canlı veya kayıt altına alınmış oturumlarının gözlenerek verilmesi (Bernard ve Goodyear, 2019) somut (Campell, 2000; Heckman-Stone, 2004), öğrenme hedeflerine ve davranışa yönelik olması (Borders ve Leddick, 1987; Goodyear, 2014; Hawkins ve Shohet, 1989; Hill, Crove ve Gonsalvez, 2016) ve destekleyici nitelikte (Henderson, Holloway ve Millar, 2014) sunulması önerilmektedir. Bu şekilde sunulan geri bildirimlerin psikolojik danışman adaylarının motivasyonlarını, öz-yeterlik algılarını ve beceri düzeylerini artırarak mesleki yaşamlarına hazırlanabilmeleri ve meslekte nitelikli hizmet sunabilmeleri açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Phelps, 2013).

Bunlara ek olarak bazı araştırmalarda geri bildirimlerin etkililiğinin artması için içeriğinin yanı sıra verilmiş tarzının önemine değinilmiştir. Örneğin; süpervizyon ilişkisinin temelini oluşturan destekleyici geri bildirimler koşulsuz kabul, içtenlik, saygı ve empati gibi temel koşulları kapsamakta ve psikolojik danışman adaylarının kendilerini özgürce ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır (Borders ve diğ., 1991; Loganbill ve diğ., 1982). Düzeltici/yüzleştirici geri bildirimler psikolojik danışman adayının duygu, düşünce ve davranışları arasındaki tutarsızlıklara ve danışana yardım sunarken sergilediği spesifik davranışlara odaklanırken; keşfettirici geri bildirimler ise süpervizyon alan kişiyi aktif kılan, araştırma yapmasını teşvik eden geri bildirimleri kapsamaktadır (Borders ve Brown, 2005; Gould ve Bradley, 2001; Loganbill ve diğ., 1982). Yönlendirici geri bildirimler ise süpervizörün, süpervizyon alan kişiye yardım sürecinde yapacaklarını doğrudan ifade etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Loganbill ve diğ., 1982). Bununla birlikte, süpervizörlerin geri bildirimlerini, öneri niteliğinde ve psikolojik danışman adaylarını da sürece dâhil edip tartışma ortamı yaratarak sunmasının, psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerinin azalmasında ve öz-yeterlik algılarının artmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Henderson, Holloway ve Millar, 2014; Munson, 2002). Daha çok olumsuz gibi görünse de dengeli kullandığında bu geri bildirim türlerinin müdahaleleri planlama, uygulama ve yanlış müdahalede bulunmama gibi noktalarda psikolojik danışman adaylarını geliştireceği düşünülmektedir (Borders ve Brown, 2005).

Sonuç olarak, etkili geri bildirim psikolojik danışman adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin artması (Heckman-Stone, 2004; Hoffman ve diğ., 2005) öz-yeterlik algılarının güçlenmesi (Daniels ve Larson, 2001), mesleğe ilişkin motivasyonlarının artması (Bernard ve Goodyear, 2019; Phelps, 2013) ve nihayetinde nitelikli yardım sunabilmeleri için süpervizyonda sunulması gerektiği düşünülmektedir. Öte taraftan psikolojik danışman eğitiminin önemli bileşenlerinden olan süpervizör geri bildiriminin, düzensiz, genel ve sadece sözel aktarıma dayalı, eleştirel özellikte sunulması, psikolojik danışman adaylarının sunduğu yardımın niteliğine zarar verdiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve diğ., 1991; Borders ve Leddick, 1987; Daniels ve Larson, 2001; Goodyear, 2014;

Hawkins ve Shohet, 1989; Phelps, 2013). Bunun yanı sıra geri bildirimlerin zamanlama ve içerik yönünden uygun olmayışı, bireye özgü ve kültüre duyarlı biçimde sunulmayışı ve birden fazla süpervizyon yöntem ve tekniğinin kullanılmayışı da nitelikli psikolojik danışmanların yetişmesine engel teşkil etmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Borders ve Brown, 2005; Borders ve diğ., 2014; CACREP, 2016; Gould ve Bradley, 2001; Hawkins ve Shohet, 1989; Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001; Stoltenberg ve McNeill, 1997). Bu durum danışanın da gelişimini olumsuz yönde etkilemekte; değişim ve gelişim göstermesine engel olmaktadır (Hoffman ve diğ., 2005; Pearson, 2006; Phelps, 2013).

1.1. Türkiye’de Süpervizyon ve Süpervizör Geri Bildirimine İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Türkiye’de süpervizyon konusuna ilişkin araştırmalar son yıllarda hatırı sayılır bir artış göstermiştir. Söz konusu çalışmaların çoğunda araştırmacılar, nitelikli psikolojik danışmanların yetiştirilmesinde etkili süpervizör geri bildirimlerinin önemine vurgu yapmışlardır (örn. Aladağ, 2014; Atik, 2017; Büyükgöze Kavas, 2011; Erbaş, Koç ve Esen 2020; Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018). Örneğin; Büyükgöze Kavas (2011) lisansüstü öğrencilerinin süpervizyon yaşantılarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında süpervizörlerin; karşılıklı iletişime açık, eleştirilerde yapıcı, sadece olumsuzlar değil olumlu ve olumsuz özellikler üzerinde durarak gelişimi destekleyici ve yönlendirici nitelikte olmalarının sürecin verimliliği açısından önemli olduğunu tespit etmiştir. Aladağ (2014) lisans ve lisansüstü öğrencilerinin süpervizyon yaşantılarını ve süpervizyon yaşantılarının mesleki gelişimlerine katkılarını araştırdığı çalışmasında süpervizör geri bildirimlerinin; öğretici, yönlendirici, hem olumlu/destekleyici hem de olumsuz/düzeltici nitelikte olmasının mesleki bilgi, beceri ve farkındalık, kişisel farkındalık ve mesleğe ilişkin motivasyon açılarından kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna varmıştır. Atik (2017) lisans öğrencilerinin süpervizyon yaşantılarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında süpervizörlerin; olumlu ve destekleyici, öneri verip kaynak yaratıcı ve yönlendirici nitelikte olmalarının psikolojik danışman adaylarının gelişimi için önemli olduğunu bulmuştur. Öte yandan Meydan ve Denizli (2018) lisans öğrencilerinin süpervizyon ilişkisine ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında süpervizörlerin; süreci etkili kullanan, olumlu tutumlar sergileyen, yapıcı ve yeterli geri bildirim veren, destekleyici, kibar, esprili, saygılı, yardımsever nitelikte olmalarının süpervizyon ilişkisini güçlendirdiğini belirlemişlerdir. Meydan (2019) ise psikolojik danışman adaylarının ve süpervizörlerin, süpervizyon ilişkisine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında süpervizyon ilişkisinin güçlenmesine katkı sağlayan süpervizör niteliklerine ilişkin önemli bulgular elde etmiştir. Çalışmada psikolojik danışman adayları süpervizörlerin; etkili kişilerarası ilişki kurabilen, esprili, geri bildirimde açık, yardımsever, sakinleştirici, esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sakin, sistematik, yargılayıcı olmayan, destekleyici, yönlendirici nitelikteki olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Süpervizörler ise; yönlendirici, destekleyici, esprili, sakinleştirici, kibar, yakın, esnek, duyarlı, saygılı, önyargısız ve iletişime ve geri bildirimde açık nitelikteki süpervizörlerin süpervizyon ilişkisinin güçlenmesine büyük katkılarının olduğunu söylemişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Erbaş, Koç ve Esen (2020) lisans öğrencilerinin süpervizyon yaşantılarına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmada ise süpervizörlerin; destekleyici, cesaretlendirici, samimi ve yönlendirici nitelikte olmalarının süpervizyon sürecinin ve ilişkisinin niteliğini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak süpervizörlerin geri bildirimlerini; yazılı ve sözlü (Aladağ ve Bektaş, 2009; Meydan ve Denizli, 2018) olarak sunmasının yanında yeterli sürede (Aladağ, 2014; Meydan ve Denizli, 2018), düzenli (Aladağ ve Bektaş, 2009), somut (Aladağ ve Kemer, 2017), olumlu ve destekleyici (Aladağ, 2014; Atik, 2017; Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli ve diğ., 2009; Meydan ve Denizli, 2018) biçimde sunmasının psikolojik danışman adayları tarafından faydalı bulunmuştur. Ayrıca süpervizörlerin; motive

edici, içten, objektif ve etkileşime dayalı olarak olumlu ve olumsuz geri bildirimleri birlikte (Büyükgöze Kavas, 2011) sunmasına ek olarak öğretici, yönlendirici, düzeltici (Aladağ, 2014), kaynak yaratan ve meslek elemanının gelişimi ve değişimi noktasında öneri verir (Atik, 2017) nitelikte geri bildirimler sunmasının nitelikli psikolojik danışmanların yetişmesinde önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalar ile ortaya konan nitelikler doğrultusunda süpervizör geri bildiriminde belli standartların oluşması ve bu standartlara bağlı kalınarak geri bildirimler verilmesi psikolojik danışman eğitiminin niteliğini artırabilir. Bu bakımdan süpervizyon sürecinde geri bildirim ve etkili süpervizör geri bildirimine ilişkin çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir.

Süpervizyon sürecinde geri bildirim ve etkili süpervizör geri bildiriminin özelliklerinin, hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının gözünden derinlemesine araştırıldığı bu araştırmanın süpervizörlerin; geri bildirim verirken kullandığı tekniklerin, odaklandığı konuların ve geri bildirimlerini etkili veya zayıf yapan özelliklerin ortaya çıkarılması ve söz konusu temaların psikolojik danışman adayları üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, süpervizörlerin ve psikolojik danışman adaylarının kişisel ve mesleki özelliklerinin süpervizyon sürecine dolayısıyla geri bildirimlere etkilerinin de araştırıldığı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve psikolojik danışman eğitimcilerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’de süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşleri doğrultusunda süpervizör geri bildiriminin özelliklerine, süpervizör geri bildirimini etkileyen faktörlere, süpervizör geri bildiriminin psikolojik danışman adayları üzerindeki etkisine ve etkili geri bildirim özelliklerine ilişkin deneyimlerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır:

“Türkiye’de süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizör geri bildiriminin özelliklerine, süpervizör geri bildirimini etkileyen faktörlere, süpervizör geri bildiriminin psikolojik danışman adayları üzerindeki etkisine ve etkili geri bildirim özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?”

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Belirli bir programı, süreci ve durumu derinlemesine tanımlamak amacıyla kullanılan durum çalışması deseninde kim, ne, nasıl, ne zaman, nerede sorularına yanıt aranmakta, var olan bir durumla ilgili kapsamlı ve derinlemesine bilgiler edinilmesi amaçlanmaktadır (Creswell ve Poth, 2018; Woodside, 2010). Bu çalışmada da süpervizör geri bildiriminin neye, ne amaçla, nasıl, ne zaman verildiğinin, geri bildirim etkileyen faktörlerin neler olduğunun ve geri bildirim etkilerinin anlaşılması hedeflenmiştir. Bu amaçla Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) Anabilim Dallarında görev yapan ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması (BPDU) dersinde süpervizyon veren (süpervizör) öğretim üyeleri ile bu dersi tamamlamış dördüncü sınıf öğrencilerinin (süpervizyon alan kişiler) süpervizör geri bildirimine ilişkin görüşleri alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan süpervizörlerin ve psikolojik danışman adaylarının seçimi için ilk olarak RPD Anabilim Dallarına gönderilen resmi yazı ile araştırma ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmanın çalışma grubunda yer alacak süpervizörlerin seçiminde cinsiyet, kurum türü, süpervizör öğretim üyesinin unvanı ve kıdemi dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Böylece farklı özelliklere sahip süpervizörlerin görüşleri doğrultusunda araştırma sorusuna farklı boyutlardan cevap aranması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve ortak temaların keşfedilmesi (Patton, 1990) hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, BPDU dersi kapsamında gerçek danışmanla çalışan psikolojik danışman adaylarına her hafta düzenli olarak süpervizyon verdiği belirlenen süpervizörlerle iletişime geçilmiştir. Araştırmaya 11 süpervizör (dokuz kadın, iki erkek) gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Süpervizörlerin beşi doktor, ikisi doçent doktor ve dördü profesör doktor unvanına sahiptir ve süpervizyon verme deneyimleri 3 ila 16 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmanın psikolojik danışman adaylarından oluşan çalışma grubunun belirlenmesinde psikolojik danışman adaylarının başarı notları ölçüt olarak belirlenmiştir. Süpervizörlerin verdiği bilgiler doğrultusunda BPDU dersinden düşük, orta ve yüksek başarı notu ortalamasından her birini temsil edecek şekilde çeşitliliği karşılayan psikolojik danışman adaylarıyla iletişime geçilmiştir. Ölçüt örnekleme ile belirlenen toplam 30 psikolojik danışman adayı (yirmi dört kadın, altı erkek) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Psikolojik danışman adaylarının BPDU dersinden aldıkları başarı notları 71-100 puan arasında değişmiştir. Psikolojik danışman adayları dönem boyunca 1 ila 3 danışmanla 5 ila 14 psikolojik danışma oturumu gerçekleştirmiştir. Süpervizyon deneyimleri ise 8 ila 18 oturum arasında değişmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, çevrimiçi şekilde yapılan bireysel görüşmeler ile araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından görüşme formları oluşturulurken Patton'ın (1990) önerileri dikkate alınmıştır. Bu öneriler kapsamında, süpervizör geri bildirim alan yazını ve araştırma problemi esas alınarak süpervizörlerden ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından veri toplamak için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmacıların görüşme formlarını hazırlama süreci sırasıyla; *literatüre dayalı taslak görüşme sorularının hazırlanması, uzman görüşü alınması, pilot görüşme yapılması ve formlarda son düzenlemenin yapılması* aşamalarından oluşmuştur. Görüşme formlarının ilk taslağı, süpervizör geri bildirimlerinin genel özellikleri, nitelikli geri bildirim özellikleri, geri bildirimleri etkileyen faktörler ve geri bildirimlerin etkisi boyutlarından oluşan 11'er sorudan oluşturulmuştur. Ardından, RPD alanında doktora derecesine sahip ve aynı zamanda süpervizyon veren üç psikolojik danışman eğitimcisi taslak formlara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliği, araştırmanın amacına uygunluğu gibi özellikler açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda her iki formda 10'ar soru olması gerektiğine karar verilmiştir. Bir lisans öğrencisi ve bir süpervizör ile yapılan pilot görüşmeler sonucunda görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliği ve işlevliliği için görüşler alınmış ve yaklaşık görüşme süresi belirlenmiştir. Nihai formlarda birbiriyle paralel 10 soru yer almıştır. Süpervizör formunda yer

alan sorulardan biri şöyledir: “Geri bildirimlerin öğrencideki etkisini nasıl tanımlarsınız? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” Psikolojik danışman adayları için hazırlanan sorulardan biri ise “Geri bildirimlerin sizdeki etkisini nasıl tanımlarsınız? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” şeklindedir. Süpervizör formunda, süpervizörün kaç yıldır süpervizyon verdiği, süpervizyonu hangi formatta verdiği, kendi süpervizyon alma deneyimi gibi bilgileri edinmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Psikolojik danışman adayı formunda ise farklı olarak BPDU dersindeki notu, genel ağırlıklı başarı puanı gibi sorular da yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’na başvurulmuş ve kurulun 05.03.2021 tarih ve 2021/05 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi için katılımcılarla e-posta ve telefon yolu ile iletişime geçilerek görüşme gün ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler dördüncü yazar tarafından Zoom uygulaması kullanılarak çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Süpervizörlerle yapılan görüşmeler toplam 13 saat 10 dakika, psikolojik danışman adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler ise 32 saat 6 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 20.01.2022-11.02.2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

İlk olarak, süpervizör ve psikolojik danışman adaylarıyla yapılmış 41 görüşme deşifre edilmiş ve veriler çözümlenmeye hazır hâle getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve sırasıyla verilerin kodlanması, temalara ulaşma, veriyi örgütleme, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması olmak üzere dört temel aşama izlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998). Deşifre edilmiş ham veri setleri RPD alanında doktora derecesine sahip üç araştırmacı tarafından okunmuş ve veri kodlaması yapılmıştır. Daha sonra bu kodlamalar bir araya getirilerek incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacılar bir araya gelerek kod listelerini ve mevcut uyumsuzlukları tartışmışlardır. Sonuç olarak ortaya çıkarılan kategori, tema ve kodlarda uzlaşıya varılmıştır. Bunlara ek olarak yapılan nitel analizin tüm dokümanları RPD alanında iki uzmana gönderilerek inceleme yapması ve geri bildirim vermesi istenmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın verilerinin iç geçerliğini sağlamak adına yapılan işlemler, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesidir. Nitel görüşme sırasında araştırmacı, görüşme formundaki her bir soru için detaylı cevapları katılımcılardan almaya çalışmış, katılımcıların sorulan soruyu tam olarak anlamadığını fark ettiği durumlarda, soruyu tekrar sorarak veya katılımcının verdiği cevabı tekrar ederek veriyi teyit etmeye çalışmıştır. Bununla birlikte, süpervizörlerin çalışma grubu RPD alanında çeşitli üniversitelerde görev yapan ve çeşitli derecelerde unvana sahip olan öğretim elemanlarından; psikolojik danışman adaylarının çalışma grubu ise, RPD alanında çeşitli üniversitelerde eğitim gören ve BPDU dersini düşük-orta ve yüksek başarı notuyla tamamlayan kişilerden oluşturulmuştur. Bu sayede veri kaynakları çeşitlendirilerek farklı özelliklere sahip kişiler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Uzman incelemesi bağlamında, veri analizi sonucunda ulaşılan kategori, tema ve kodlar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora derecesine sahip, süpervizyon geri bildirimi ve nitel araştırma yöntemleri

konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Çalışma katılımcılarıyla teması bulunmayan uzmanlar verileri ve verilerin analizini eleştirel bir gözle incelemiş ve geri bildirim vermişlerdir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda nihai kategori, tema ve kod listesi oluşturulmuştur. Araştırmanın dış geçerliği ise, süpervizörlerin ve psikolojik danışman adaylarının belirli kriterlere göre seçilmesi ve verilerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ile sağlanmıştır. Örneğin, araştırmacı nitel verilerin tutarlılığını sağlamak adına görüşme sırasında her bir katılımcıya sorduğu soruları benzer bir tutumla sormuş, benzer bir görüntü ve ses kaydı almış ve verilerin analizi sırasında da aynı kavramlaştırmayı kullanmıştır. Son olarak araştırmacı, araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak adına tüm nitel görüşme notlarını, ham verileri ve yaptığı kodlamaları saklamıştır.

3. BULGULAR

Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde RPD lisans programında BPDU dersini yürüten süpervizörler ve onların süpervizyon verdiği psikolojik danışman adaylarının, süpervizör geri bildirimine ilişkin deneyim ve görüşleri “Geri Bildirim Odakları”, “Geri Bildirimde Kullanılan Süpervizyon Teknikleri”, “Geri Bildirim Tarzları”, “Geri Bildirimi Etkileyen Faktörler”, “Geri Bildirimin Etkileri” ve “Etkili Geri Bildirim Özellikleri” olmak üzere altı kategori altında toplanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen kategori, tema ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Süpervizör Geri Bildirimine İlişkin Kategori, Tema ve Kodlar

Geri Bildirim Odakları	PDA* (n=30)	S** (n=11)	Toplam
Psikolojik danışma becerileri	30	11	41
Kişisel farkındalık	22	11	33
Danışan sorunlarını değerlendirme/Vaka kavramlaştırma	5	5	10
Müdahale seçme ve uygulama	13	6	19
Psikolojik danışma ilişkisi	14	9	23
Süpervizyon görev ve sorumlulukları	17	9	26
Değerlendirme	11	9	20
Geri Bildirimde Kullanılan Süpervizyon Teknikleri			
Formlar	23	8	31
Deşifre/transkript	25	10	35
Ses/görüntü kaydı	24	11	35
Yaşantısal teknikler	21	8	29
Geri Bildirim Tarzları			
Keşfettirici	15	6	21
Yönlendirici	12	7	19
Destekleyici	21	9	30
Düzeltilici	10	2	12
Geri Bildirimi Etkileyen Faktörler			

Süpervizöre İlişkin Faktörler

Süpervizör yetkinliği	18	5	23
Süpervizör kişisel özellikleri	27	7	34
<i>PDA'na İlişkin Faktörler</i>			
PDA kişisel özellikleri ve ihtiyaçları	10	5	15
PDA motivasyonu ve performansı	4	3	7
<i>Süpervizyona İlişkin Faktörler</i>			
Süpervizyonun yapısı	14	5	19
Süpervizyon teknikleri	7	3	10
Geri Bildirimin Etkileri			
<i>Psikolojik Danışman Adayına Etkileri</i>			
Kişisel farkındalık	8	6	14
Motivasyon	19	2	21
Psikolojik danışma öz-yeterliği	18	5	23
Mesleki bilgi ve beceriler	9	4	13
Duygusal etkiler	8	2	10
<i>Süpervizyon İlişkisine Etkisi</i>	10	4	14
Etkili Geri Bildirim Özellikleri			
Net/açık	15	8	23
Dengeli	13	7	20
Yeterli	15	5	20
Somut	12	7	19
Düzenli	11	4	15
Yapıcı	4	10	14
Gelişimsel düzeye uygun	5	6	11
Zamanlı	4	5	9
Anlaşılır	5	3	8
Cesaretlendirici	2	4	6

*PDA: Psikolojik Danışman Adayı, **S: Süpervizör

3.1. Geri Bildirim Odakları

Süpervizör geri bildiriminin odakları, süpervizörlerin geri bildirim verirken değindikleri, ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konulara işaret etmektedir. Süpervizör geri bildiriminin odakları kategorisi kapsamında, katılımcıların en sık ele aldıkları odakların psikolojik danışma becerileri ($n = 41$) ve kişisel farkındalık ($n= 33$) olduğu görülmüştür. Bu odakları katılımcılar tarafından değinilme sıklıklarına göre sırasıyla süpervizyon görev ve sorumlulukları ($n=26$), psikolojik danışma ilişkisi ($n=23$), değerlendirme ($n=20$), müdahale seçme ve uygulama ($n=19$), vaka kavramlaştırma ($n=10$) odakları izlemiştir. Bir psikolojik danışman adayı, psikolojik danışma becerilerine yönelik aldığı geri bildirim şu şekilde dile getirmiştir: “*Duygu ve içerik yansıtmanı genelde çok beğeniyordu hocamız. Bunu sürekli dile getirdi yani içerik yansıtma, duygu yansıtman güzel olmuş. Özetlemeyi çok iyi yapmışsın şeklinde geri dönüşler alıyordum.*” [PDA8]. Bir süpervizör ise, psikolojik danışma becerileri odağını süreçte nasıl ele aldığını

şu şekilde ifade etmiştir: “Sürecin başlarında beceriler konusuna daha çok odaklanarak oturum yürütme becerileri, temel beceriler konusunda, becerilerini geliştirme konusunda geri bildirimler verdim.” [S11]

Katılımcılar tarafından sıklıkla değinilen kişisel farkındalık odağı ise süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarının hem kişilik özellikleri hem de yaşantıları ile ilgili farkındalıklarına odaklanmayı kapsamaktadır. Örneğin bir psikolojik danışman adayı bu odağa ilişkin yaşantısını şöyle dile getirmiştir:

“Gerçekten de ben o süreçte kendimle ilgili de çok büyük farkındalıklar kazandım, keşfettim. Oturum süremi uzun tutuyorum. Hocam diyor ki bana “bu senin mükemmeliyetçiliğinle ilgili olabilir ama kendi sınırını da koruman lazım” Mesela ben bunu fark etmemiştim bunun gibi geri bildirimler veriyor olması bana çok farkındalık kazandırdı. Bunlar benim için çok geliştiriciydi. [PDA25].

3.2. Geri Bildirimde Kullanılan Süpervizyon Teknikleri

Katılımcılar süpervizyon sürecinde çeşitli süpervizyon tekniklerinin kullanıldığını ve geri bildirim alırken ya da verirken sıklıkla kullanılan tekniklerin sırasıyla deşifre/transkript (n=35), ses/görüntü kaydı (n=35), formlar (n=31) ve yaşantısal teknikler (n=29) olduğunu ifade etmişlerdir. Bir psikolojik danışman adayı oturum deşifresi üzerinden aldığı geri bildirimini şu şekilde açıklamıştır:

“(Süpervizör) haftalık olarak yazdığımız deşifreleri değerlendiriyordu. Becerileri doğru kullanabilmiş miyiz, hatta Word’de böyle düzeltiyordu olması gereken yerleri, altına notlar yazıyordu. Böyle olsa daha iyi olur süreçte şunu yapsan daha iyi olurdu, danışanın böyle bir tepki vermiş özetleme yapabiliirdin, çok uzun bir tepki olmuş gibi yani deşifrelerimizi bu şekilde değerlendirdi.” [PDA4]

Katılımcı süpervizörlerden biri ise geri bildirim verirken sıklıkla kullanılan ses/görüntü kayıtlarına ilişkin deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: “Mesela bir teknik uygulamış oluyordu ve etkili olmuş mu doğru uygulanmış mıyım diye bana soru yöneltiyordu, o zaman açıyorduk kaydın o kısmını hep beraber izliyorduk bu şekilde geri bildirim verebiliyordum.” [S5]

Katılımcılar geri bildirim sürecinde deşifre ve ses/görüntü kayıtlarının yanı sıra, oturum değerlendirme formu, oturum özeti formu, üçlü süpervizyon formu gibi formların kullanıldığını ve rol oynama, model olma, metafor kullanımı, metaforik çizim tekniği gibi yaşantısal ve yansıtıcı tekniklere başvurulduğunu ifade etmişlerdir.

3.3. Geri Bildirim Tarzları

Süpervizörlerin ve psikolojik danışman adaylarının görüşleri incelendiğinde, geri bildirim verilirken en sık kullanılan süpervizör geri bildirim tarzının destekleyici (n= 30) olduğu görülmüştür. Destekleyici tarza ilişkin bir psikolojik danışman adayının görüşleri şu şekildedir:

“(Süpervizörümden) “burayı yanlış yapmışsın, niye böyle yaptın” gibi bir geri bildirim beklerken aksine hata yapmış olabilirsin bir sonrakinde yapmazsın bunları yapa yapa öğreneceksin. Birazcık daha tecrübe kazanınca sonrakilerde yapmazsın şeklinde bir geri dönüş olmuştu. Bu şekilde motive edici geri dönüşleri oluyordu.” [PDA8]

Destekleyici geri bildirimleri, keşfettirici (n=21), yönlendirici (n=19) ve düzeltici (n=12) geri bildirim tarzları izlemiştir. Keşfettirici geri bildirim tarzını benimsediğini ifade eden bir süpervizörün ifadesi şöyledir: “Öğrencilerim bir soru ile bana geldiklerinde benim yanıtım “sence ne olabilir oluyor?” genelde. O yüzden de biraz daha onları araştırmaya, literatürü kullanmaya alternatif neler olabilir düşündürmeye, alternatif müdahaleler ile ilgili araştırma yapabilme becerilerini de geliştirmeye çalıştım açıkçası bu yönlendirmelerle.” [S2]

3.4. Geri Bildirimi Etkileyen Faktörler

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda geri bildirim etkileyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde süpervizöre, psikolojik danışman adayına ve süpervizyon sürecine ilişkin olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Süpervizöre ilişkin faktörler süpervizörün kişisel özellikleri (n=34) ve süpervizörün yetkinliği (n=23); psikolojik danışman adayına ilişkin faktörler PDA'nın kişisel özellikleri ve ihtiyaçları (n=15) ve PDA'nın motivasyonu ve performansı (n=7); süpervizyon sürecine ilişkin faktörler ise süpervizyonun yapısı (n=19) ve süpervizyon teknikleridir (n=10).

Katılımcıların ağırlıklı olarak süpervizöre ilişkin özelliklerin geri bildirim etkilediği düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. Süpervizörün yetkinliği bağlamında sıklıkla dile getirilen özellikler süpervizörün kuramsal yönelimi, uzmanlık alanı, eğitimi ve mesleki deneyimidir. Süpervizörlerin geri bildirimlerini etkilediği düşünülen kişisel özellikler arasında ön plana çıkanlar ise; süpervizörün planlı, disiplinli, empatik, anlayışlı ve yapıcı olması, mükemmeliyetçiliği ve mizah kullanımınıdır. Bir psikolojik danışman adayı süpervizör yetkinliğinin geri bildirimlere etkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Öncelikle alanda aktif psikolojik danışma yapan, deneyimli bir hocamız olduğu için bence bu tabii etkiledi çünkü hoca danışan görmüştü hâliyle hani bir şeyi deneyimleyip aktarmak çok başka.” [PDA12]. Süpervizörün kişisel özelliğinin geri bildirimlere etkisine ise şu şekilde değinilmiştir: “Çok naif bir insan olduğu için çok naif tepkiler veriyordu, yani çok yumuşak kırmadan bir eleştiri varsa da çok naif bir dille söylediği için bizi hiç kırmadı.” [PDA14]. Bir süpervizör ise kişilik özelliklerinin geri bildirimlerine etkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Kişiler arası ilişkilerde de ast-üst ilişkisi, öğrenci-hoca ilişkisinde daha eşitlikçi ve onları anlamaya yönelim, kişilik özelliğimden kaynaklı bir getiri. Bu onlara verdiğim süpervizyonları da etkiledi, işte düzeltici, doğrusunu gösteren bir rolden çok daha olumlu ve keşfettirici geri bildirimler vermeme yardımcı oldu.” [S5]

Geri bildirim etkileyen psikolojik danışman adayına ilişkin faktörler psikolojik danışman adayının kişisel özellikleri ve ihtiyaçları ile motivasyonu ve performansınıdır. Psikolojik danışman adayının hassas olma, mükemmeliyetçi olma, hevesli olma, eleştiriye açık olma vb kişisel özellikleri ve ihtiyaçlarının süpervizör geri bildirim üzerindeki etkisine yönelik süpervizör görüşlerinden biri şu şekildedir:

“Bir öğrencim vardı mesela, biraz daha hassas olduğunu gözlemledim yani hemen böyle gözleri doluyordu özellikle ilk oturumlarda geri bildirim verirken ya da grupta konuşulurken yapamadıklarına daha çok yöneliyordu. Mesela ona biraz daha böyle hani dediğim gibi o güçlendirici yönlerini ortaya çıkaran bir geri bildirimler vermeye çalışıyordum. Bunun normallliğini işte bu sürecin zor olmasını vs. daha çok vurguluyordum.” [S3]

Psikolojik danışman adaylarının motivasyon ve performanslarının da süpervizör geri bildirimini farklılaştırabildiği bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Psikolojik danışman adayları daha başarılı oturumlar gerçekleştiren kişilerin daha olumlu geri bildirimler aldığından ve süpervizyon

oturumuna hazırlıklı gitmenin ve aktif katılımın da alınan geri bildirimlerin niteliğini arttırdığından bahsetmişlerdir.

Süpervizyonun yapısının geri bildirimler üzerinde etkisi bağlamında katılımcılar süpervizyonun gün ve saatinin, süpervizyon süresinin, grupta yer alan öğrenci sayısının ve süpervizyon yönteminin (bireysel, grup, üçlü) etkilerine değinmişlerdir. Bu görüşlerden biri şu şekildedir: “*Öğrenci sayısının kötü etkilediğine inanıyorum çünkü normal şartlarda yapılan grup süpervizyonundan biraz fazlaydı sayımız 15-16 kişiydik sanırım tam emin değilim ve süremiz de kısıtlıydı yani maksimum 2,5- 3 saat yapabiliyorduk çünkü öğle arasına giriyordu ve kalıyordu bir şekilde böyle olunca süre yetmiyordu.*” [PDA13]. Süpervizyonun yapısına ilişkin süpervizör görüşlerinden biri ise şu şekildedir: “*Öğrenci sayısı fazla olduğunda grup süpervizyonu tek seçenek gibi kalıyor ekonomik olduğunu diğerine (bireysel süpervizyon) nazaran daha öğretici olduğunu ve tüm grupla çalıştığımız için de herkesin aktif katılımını sağladığını bunun da bir avantaj olduğunu düşünüyorum.*” [S5].

Geri bildirim verirken kullanılan süpervizörler tarafından kullanılan form, deşifre, ses/görüntü kaydı ve yaşantısal tekniklerin süpervizör geri bildirimleri üzerindeki etkisi ise şu şekilde dile getirilmiştir:

“Genellikle ben deşifreyi dinlerken sadece deşifre üzerinden okuma yapmıyorum, ses ve görüntü kaydını da eşzamanlı izleyerek gidiyorum. Bunu yapma amacım şu çünkü deşifrelerin sınırlı yönlerinden bir tanesi sözsüz mesajlar, dinamikler vurgular bunları yakalamak mümkün değil deşifre içerisinde. O dezavantajı ortadan kaldırmak açısından ikisini bir arada yaparak gidiyorum.” [S7].

3.5. Geri Bildirimin Etkileri

Katılımcılar süpervizyon sürecinde verilen geri bildirimlerin, psikolojik danışman adaylarına ve süpervizyon ilişkisine etkileri olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre, süreçte alınan/verilen geri bildirimler psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterliklerini (n=23), motivasyon düzeylerini (n=21), kişisel farkındalıklarını (n=14), mesleki bilgi ve becerilerini (n=13) etkilemiş ve onlarda duygusal etkiler (n=10) de yaratmıştır. Bir psikolojik danışman adayı aldığı geri bildirimlerin öz-yeterlik algısına olan etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu geri bildirimler sayesinde başlarda hemen her şeyin mükemmel olamayacağını öğrendim. Bu yüzden de hani mesleki olarak danışanımla görüşürken kendimi yetersiz hissettiğimi fark ettim. Daha sonra bu geri bildirimler sayesinde, ‘evet sen yapabiliyorsun’ gibi geri bildirimler alınca, benim mesleki öz-yeterliğim değişti, kendime daha çok güvenmeye başladım mesleki anlamda.” [PDA23].

Geri bildirim etkileri kategorisi kapsamında psikolojik danışman adaylarının motivasyonu alınan geri bildirimlerle çoğunlukla artmış olsa da bazı örneklerde geri bildirimlerin motivasyonda düşmeye sebep olduğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bir psikolojik danışman adayı aldığı geri bildirimlerin motivasyon düzeyine olumlu etkisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Geri bildirim almam kesinlikle olumlu etkiledi çünkü aldığım geri bildirimlerle yeni bir şey öğrenmiş olmanın heyecanımla mı desem mutluluğuyla mı desem hani bir sonraki seansa daha iyi hazırlandığım için akranlarımla da paylaşma isteği daha fazlaydı, ben bunu biliyorum size de öğretebilirim şeklinde kesinlikle olumlu etkiledi yani... Hatta bir an önce seansımı yapayım da süpervizörüme izleteyim acaba daha iyi mi daha kötü mü telaşı da vardı.” [PDA10].

Bir diğer psikolojik danışman adayı ise geri bildirimlerin motivasyonuna olan olumsuz etkisine şu şekilde değinmiştir: *“Süpervizyon sürecine başladığımızda benim işte ilk haftaki yüzleştirmedeki o durumda, bana geri bildiriminde “Bunu burada yapmaman gerekiyordu, neden kullandın?” demişti ve bir iki arkadaşşıma da yine sert bildirimini görünce yani ben biraz uzaklaşmıştım oturum sürecinden. [PDA11]*

Katılımcılar geri bildirimlerin psikolojik danışman adayına etkilerinin yanı sıra, süpervizyon ilişkisine (n=14) olan etkilerine de vurgu yapmışlardır: *“Çoğunlukla daha dengeli biçimde geri bildirim verdiğim için ilişkimizin güçlendiğini düşünüyorum. Onların oturumunu dinlemiş olmam, okumuş olmam, bire bir geri bildirim vermiş olmam onlar için çok kıymetli oluyor ve o yüzden de genellikle ilişkimiz güçleniyor. [S1]*

3.6. Etkili Geri Bildirim Özellikleri

Araştırmaya katılan psikolojik danışman adayları ve süpervizörler etkili geri bildirimini açık/net (n=23), dengeli (n=20), yeterli (n=20), somut (n=19), düzenli (n=15), yapıcı (n=14) ve gelişimsel düzeye uygun (n=11) olarak tanımlamışlardır. Bu özelliklere kıyasla daha az değinilmiş olsa da bir geri bildirim etkili olabilmesi için zamanlı (n=9), anlaşılır (n=8) ve cesaretlendirici (n=6) olması gerektiği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bir psikolojik danışman adayı aldığı geri bildirimlerin netlik ve somutluk açısından etkililiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Kesinlikle çok açık, çok net ve detaylıydı. Asla genel bir şekilde söylemedi, işte iyi yapmışsın aferin gibi bir şey asla yoktu. İyi yapmışsın, bak şu noktaları çok çok çok iyi yapmışsın, bu noktaların çok güzel işte çok güzel değinmişsin ya da eksikliğimde mesela burayı yapamamışsın deyip geçmiyordu asla” [PDA10]

Bir diğer psikolojik danışman adayı ise aldığı geri bildirimlerin dengeli ve yapıcı yönünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Dengesi gayet iyiydi, olumsuz olarak gördüğü yerlerde de onu daha olumlu bir şekilde bize söylemeye çalışıyordu. Daha iyi nasıl yapabiliriz şeklinde konuşuyorduk bütün grupta birlikte. İkisinin dengesi o yüzden gayet yerindeydi. Yani biz diyemeyiz ki her zaman bizim olumsuz yönlerimizi gördü her zaman kötü geri bildirimler verdi kötü yönlerimizi gördü diyemeyiz ya da her zaman iyi yönlerimizi gördü de diyemeyiz ikisinin dengesi gayet yerindeydi.” [PDA21]

Etkili geri bildirim yeterli olması gerektiği yönündeki görüşlere örnek olarak ise bir süpervizör şunları söylemiştir:

“Mutlaka daha fazla zaman harcadığımızda bu işe (geri bildirim vermeye) çok daha iyi olabilir. Bunu test ediyorum ben ara ara, “Yeterli geldi mi sana duydukların? Bir sonraki oturuma gitmeye kendini hazır hissediyor musun?... şeklinde soru yöneltiyorum... Süpervizyon sırasında çok kaygılı olduğumu gördüm bir öğrencinin rahatladığını gördüğümde ha tamam yeterli oldu diyorum.” [S5]

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’deki süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının, süpervizör geri bildirimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, süpervizörlerin sıklıkla geri bildirim verdikleri odakları, süpervizörlerin geri bildirim verirken kullandığı

süpervizyon tekniklerini ortaya koymuştur. Ayrıca süpervizörlerin geri bildirim verirken daha ziyade destekleyici olduğu, süpervizörün ve psikolojik danışman adayının sahip olduğu özelliklerin geri bildirimini etkilediği, geri bildirim psikolojik danışman adaylarına bireysel ve mesleki katkıları olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bulgularla etkili geri bildirim özellikleri tanımlanmıştır.

Geribildirim odaklarına ilişkin bulgular göre, katılımcıların tümü geri bildirim alırken psikolojik danışma becerilerine odaklanıldığını; kişisel farkındalıkla ilgili konuların, süpervizyondaki görev ve sorumlulukların, psikolojik danışma ilişkisinin, müdahale seçme ve uygulamanın da süpervizyonda sıklıkla ele alındığını belirtmişlerdir. Bilindiği üzere süpervizyonda psikolojik danışma becerileri, süreç becerileri, müdahale becerileri, kavramsallaştırma becerileri, psikolojik danışma ilişkisi, kişisel farkındalık, profesyonel davranışlar ve etik, çokkültürlülük ve öz değerlendirme gibi alanlardaki performans ile ilgili geri bildirim verilebilmektedir (Bernard, 1979; Borders ve Brown, 2009; Leddict, 1994). Hoffman ve diğerleri (2005) geri bildirimlerin öncelikle klinik becerileri geliştirmeye odaklandığını, ikinci olarak kişisel farkındalığı arttırmayı hedeflediğini ortaya koymuştur. Türkiye’deki araştırmalar da süpervizörlerin geri bildirim verirken en sık psikolojik danışma becerileri ve terapötik koşullara odaklandıklarını ortaya koymaktadır (Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; Büyükgöze Kavas, Uzun ve Güleç, 2014; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Zeren ve Yılmaz, 2011). Psikolojik danışman adaylarının daha önce psikolojik danışma becerilerini sergiledikleri ve düzenli geri bildirim aldıkları bir uygulama sürecinden geçmemeleri, süpervizyonda becerilere ilişkin yoğun geri bildirim verilmesine duyulan ihtiyacı anlaşılır kılmaktadır. Nitekim araştırmalarda BPDU dersine önkoşul ders olarak değerlendirilen Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri gibi derslerde bu ihtiyacın karşılanmamış olmamasına işaret edilmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017). Psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlikler önceki derslerde kazandırılmış olsa da, süpervizörün bu becerilerin kullanımına ilişkin geribildirim vermesi olağandır. Öte yandan süpervizörlerin süpervizyonda farklı yeterliklere de odaklanarak geri bildirim verebilecekleri düşünülmektedir. Ancak bulgularda danışan sorunlarını değerlendirme ve vaka kavramlaştırma odağına oldukça az sayıda katılımcının değindiği görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda psikolojik danışman adaylarının kavramlaştırma becerileri ve kişisel farkındalık odaklarına ilişkin (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017, Atik, Çelik, Tatal ve Güç, 2015, Ülker-Tümlü ve diğ., 2015) geri bildirim verildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla, farklı araştırma sonuçlarının varlığı, geri bildirim verirken temel alınan odaklarda süpervizörler ve üniversiteler arasında paralellik olmadığını düşündürmektedir. Bu durumun temelde psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarına dayandığı düşünülmektedir. Şöyle ki süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları diğer geri bildirim odaklarındansa psikolojik danışma becerilerine dayalı geri bildirimleri daha yoğun talep etmektedirler (örn. Worhington Roehlke, 1979). Bu durum bu çalışmadaki süpervizörlerin ihtiyaca göre hareket etmesini beraberinde getirmiş olabilir. Diğer yandan bu durum süpervizörlerle de ilgili olabilir. Nitekim bu araştırmada süpervizörler süpervizyonu yürütürken temel aldıkları bir süpervizyon modelinden söz etmemişlerdir. Süpervizyonda belli bir modelin temel alınmaması, süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarına kazandırmayı hedefledikleri yeterliklere ilişkin görüşlerinin farklı olmasını beraberinde getirmiş olabilir. Aynı zamanda sözü edilen odaklardan geri bildirim verebilmesi süpervizörün de yeterliklerini gündeme getirmektedir. Türkiye’de her süpervizörün standart şekilde geçtiği bir süpervizör eğitimi olmadığı düşünüldüğünde kendi süpervizyon deneyimlerine dayalı olarak süpervizyon veren eğitimciler bu çalışmada psikolojik danışma becerilerine odaklanmış olabilirler. Bu durum Türkiye’de süpervizyonda standartlaşmaya olan ihtiyacı bir kere daha gözler önüne sermektedir. Süpervizörlerin süpervizyon modelleri, geri bildirimi, ilişkisi, yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi ve becerilerinin

arttırması ve temel aldıkları bir model olması, geri bildirim odaklarında çeşitliliğe gitmelerini sağlayabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, süpervizörler, geri bildirim verirken sıklıkla deşifre, ses veya görüntü kaydından yararlanmakta, yaşantısal teknikleri zaman zaman kullanmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda benzer tekniklerin tercih edildiği; özellikle deşifre kullanımının Türkiye’de yaygın olduğu görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; Bang ve Park, 2009; Büyükgöze Kavas, 2011; Denizli ve diğ., 2009; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Kurtyılmaz, 2015; Ülker-Tümlü, ve diğ., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011). Bu tekniklerin nasıl kullanıldığına bakıldığında deşifre, sıklıkla psikolojik danışma becerilerinin doğru kullanılıp kullanılmadığına geri bildirim vermekte kullanılmaktadır. Deşifrenin özellikle ilk kez psikolojik danışma uygulaması yapan psikolojik danışmanlar için oldukça etkili olduğu, tüm oturumun yazılı olmasının, psikolojik danışman adayının yaptıklarını ve yapmadıklarını fark etmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Arthur ve Gfoerer, 2002). Koçyiğit Özyiğit (2019) ve Aladağ ve Kemer’in (2016) araştırmalarında deşifre fazla geri bildirim alma fırsatı sunduğu için psikolojik danışman adayları tarafından en etkili teknik olarak belirtilmiştir. Ses ve görüntü kaydı ise öğrencilerin sıklıkla deşifre veya formları hazırlamaları için kullanılmaktadır. Benzer araştırmalarda, ses kaydının psikolojik danışman adaylarının oturumlara hazırlanmasına yardımcı olması (Koçyiğit Özyiğit, 2019), görüntü kaydı ise kendilerini yardım sunan rolünde görmelerine olanak vermesi açısından etkili bulunmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2009; Ellis, 2010; Koçyiğit Özyiğit, 2019). Öte yandan bulgulara göre, süpervizyon sırasında kayıtların kullanılmasının hâlâ sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Oysaki geri bildirimlerin kayıt üzerinden verilmesi süpervizörün etik ve yasal bir sorumluluğu olarak kabul edilmekte, değerlendirmenin en temel parçası olarak görülmektedir. Ellis (2010) özellikle görüntü kaydının süpervizöre denetleyici rolünü gerçekleştirmesine imkân vermesinden dolayı önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada süpervizörlerin görüntü kayıtlarını süpervizyonda kullanarak geri bildirim vermelerinin önemini fark etmeleri ve nasıl kullanacakları konusunda bilgi ve yeterliklerini artırmaları önemli görünmektedir.

Bulgulara göre yaşantısal teknikler ise psikolojik danışman adaylarına bir müdahale ya da tekniğin gösterilmesi ve öğretilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Aladağ ve Kemer (2016) rol oynama tekniğinin psikolojik danışman adaylarının oturumlarda zorlandıkları bir konuyu, danışan ya da psikolojik danışman rolüne geçerek ele almak ya da yeni bir teknik/müdahale kullanmalarına hazırlık yapmak amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur. Diğer bir araştırmada (Koçyiğit Özyiğit, 2019) yaşantısal teknikleri kullanarak geri bildirim verilmesi psikolojik danışman adayları tarafından etkili bulunmuştur. İlk kez psikolojik danışma uygulaması yapan psikolojik danışman adayları somut ve yapılandırılmış geri bildirimlere ihtiyaç duyduğundan (Aladağ ve Kemer, 2016; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981); yaşantısal tekniklerin bu ihtiyacı karşılamada önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla süpervizörlerin yaşantısal teknikleri kullanarak geri bildirim vermeleri hem psikolojik danışman adaylarının somutluk ihtiyacını karşılamakta hem de geri bildirim etkinliğini artırmaktadır. Bu noktada süpervizörlerin göz önünde bulundurması beklenen en önemli nokta, süpervizyon tekniklerinin nasıl ve ne amaçla kullanıldığını fark etmesidir. Süpervizörün kullanmayı seçtiği teknikler, hangi odaklardan geri bildirim vereceğini, ne kadar detaylı ya da fazla geri bildirim vereceğini, süpervizyon alan kişinin gelişimsel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını belirlemektedir. Dolayısıyla süpervizörlerin, süpervizyon alan kişinin performansına ilişkin geri bildirim verirken hem yazılı hem de doğrudan gözleme dayalı birden fazla süpervizyon tekniğinden yararlanmasının önemli olduğu bir kere daha ortaya çıkmaktadır (Borders ve diğ., 2014; Wade ve Jones, 2014).

Araştırmanın süpervizörlerin geri bildirim verme tarzlarına ilişkin bulgularına bakıldığında süpervizörlerin çoğunlukla destekleyici olduğu görülmektedir. Bu da gelişimsel olarak ilk kez danışan gören psikolojik danışman adayları için oldukça kritik öneme sahip bir durumdur. Nitekim süpervizyonun başlarında süpervizörlerin öğretici, yönlendirici, destekleyici ve cesaretlendirici olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Sarıkaya, Başkal ve Yöntem, 2015; Koçyiğit Özyiğit, 2019). Bu sonuçlar süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarının farkında olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan bulgularda, süpervizörlerin hem psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını keşfettirmeye yönelik bir tarzı benimsedikleri hem de doğrudan ne yapmaları gerektiğini söyleyerek yönlendirici bir tarz da sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bilindiği üzere acemi psikolojik danışmanlar danışanlarla çalışırken süpervizörlerinden ne yapacaklarını somut olarak duymak istemekte; yönlendirici olmalarını beklemektedir. Dolayısıyla bu bulgular gelişimsel süpervizyon modellerinin sunduğu yapıyla uyumaktadır (Borders ve Brown, 2005; Stoltenberg ve diğ., 1998). Buradan hareketle süpervizörlerin olumlu, dengeli ve yapıcı geri bildirimlerle psikolojik danışman adaylarını desteklemesi beklenmektedir. Bu geri bildirimler, süpervizyon ilişkisini de koruyacak (Falender ve Shafranske, 2004) ve süpervizyonun etkili olmasını sağlayacaktır (Atik ve Erkan Atik, 2019; Koçyiğit Özyiğit, 2019; İlhan ve diğ., 2015). Diğer yandan bulgularda görüldüğü üzere düzeltici geri bildirim daha az kullanılmaktadır. Bu durum süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarından ötürü destekleyici olmayı önemseyip hatalarını düzeltmeyi daha az tercih etmiş olabileceklerini gösterebilir. Ancak süpervizörlerin yıkıcı olmadan, psikolojik danışman adayının motivasyonunu ve öz-yeterliğini olumsuz etkilemeden geliştirmesi gereken yanlara odaklanmaları da gerekmektedir. Nitekim düzeltici geri bildirimlerin süpervizyon alan kişinin gelişimini desteklediği, iç görü kazandırdığı ve hata yapmayı önleyici olduğu bilinmektedir (Phelps, 2013). Bu doğrultuda süpervizyon ilişkisini de korumak adına düzeltici geri bildirimler, destekleyici geri bildirimlerle birlikte psikolojik danışman adayının güçlü ve zayıf yanlarını dengeleyen bir yapıda sunulabilir (Borders ve Brown, 2005).

Geri bildirimleri etkileyen faktörlere ilişkin bulgular incelendiğinde, süpervizörün ve psikolojik danışman adayının özellikleri ile süpervizyonun yapısına işaret ettiği görülmüştür. Süpervizörlerin yetkin ve deneyim sahibi olması geri bildirimleri etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir. Bilgili ve yetkin olmak etkili bir süpervizör olmanın önemli bir parçasıdır (ACA, 2014; Borders ve diğ., 2014). Bu bilgi ve deneyim süpervizörün uzmanlık gücü olarak tanımlanmakta; psikolojik danışman adaylarının süpervizöre güven duymasını ve aldığı geri bildirimleri içselleştirmesini sağlamakta; böylece süpervizyon ilişkisini güçlendirmektedir (Koçyiğit Özyiğit, 2019). Öte yandan süpervizörün disiplinli, planlı ve mükemmeliyetçi gibi kişilik özelliklerine veya kolaylaştırıcı olmak gibi iletişim becerilerine sahip olmasının geri bildirimlerini etkilediği görülmektedir. Etkili bir süpervizörün, iletişim kurma ve kişilerarası ilişki kurma becerisine sahip olması beklenmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016; Corey ve diğ., 2010). Daha ayrıntılı bakıldığında süpervizörün esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sakın ve sistematik olmak gibi kişilik özelliklerinin ve ilişki kurma tarzının süpervizyon ilişkisine etkisinin kritik olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim süpervizyon ilişkisi güçlü olduğunda süpervizyonun etkililiği de artmaktadır (Meydan ve Denizli, 2018; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit, 2019). Psikolojik danışman adayları ile ilişkili faktörler ise süpervizörün onlara nasıl geri bildirim verdiğini etkilemektedir. Süpervizörler, motivasyonu yüksek ve öğrenmeye açık öğrencilere daha fazla geri bildirim verme isteğinde olabilmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016). Bununla birlikte, psikolojik danışman adayının hassas, mükemmeliyetçi, hevesli, eleştiriye açık olma gibi kişilik özelliklerine sahip olması da bulgularda geri bildirimleri etkilemektedir. Başka bir araştırmada süpervizörler, geri bildirime açık kişilere geri bildirim

vermeyi daha kolaylaştırıcı bulduklarını belirtmişlerdir (Hoffman ve diğ., 2005). Aladağ ve Kemer (2016), hata yapmaya toleransı düşük, mükemmeliyetçi özellikleri olan psikolojik danışman adaylarının olumsuz geri bildirim aldıklarında motivasyonlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Arkowitz (1990), mükemmeliyetçiliğin, psikolojik danışman adaylarında düşük benlik saygısı, esnek olmama ve eleştiriye karşı savunmaya geçme eğiliminde olma gibi olumsuz sonuçları olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkisi ile öğrencilikten profesyonel yaşama geçişteki rol karmaşasının da psikolojik danışman adayının güvensizlik yaşamasına yol açtığı belirtilmektedir. Öte yandan, mükemmeliyetçiliği işlevsel olarak kullanabilen psikolojik danışman adayları süpervizyonu, yeni teknikler öğrenmek ve mevcut becerileri geliştirmek için bir öğrenme ortamı olarak görebilirler (Ganske ve diğ., 2015). Bu durumda, gelişimsel ihtiyaç ile kişilik özelliğinin etkileşimi psikolojik danışman adayı tarafından süpervizör geri bildiriminin nasıl algılandığını etkilemektedir. Dolayısıyla, süpervizörler psikolojik danışman adayının sahip olduğu özellikleri gözlemleyebilirse geri bildirim verme tarzlarını bu doğrultuda çeşitlendirebilir. Bu amaçla süpervizyon tekniklerinde, kişisel özelliklerini veya deneyimlerini ortaya çıkacak sorular yer alabilir ya da yansıtıcı tekniklerden yararlanılabilir. Psikolojik danışman adayını daha yakından gözlemlemek ve tanımak için küçük gruplarla çalışmak bir avantaj sağlayabilir. Ancak bu noktada süpervizyon gruplarındaki kişi sayısının fazla olması zorlayıcı bir faktör olabilir. Türkiye’de yapılan pek çok araştırmada da (Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan, 2015) öne çıktığı üzere süpervizyonun kaç kişiyle yürütüldüğü, ne zaman ve nasıl yapıldığı, yani süpervizyonun yapısı geri bildirim etkileyen faktörler arasındadır. Yapılan araştırmalarla (Aladağ ve Kemer, 2016; Koçyiğit Özyiğit, 2019) tutarlı şekilde bu araştırmada da katılımcılar kişi sayısının fazla olmasının geri bildirim alma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kişi sayısının fazla olması, süpervizyonun süresini ve etkili yürütülmesini etkileyebilmektedir. Süpervizyonun çok uzun sürmesine yol açması yorucu bulunurken, psikolojik danışman adaylarının yeterince geri bildirim almamasının da sebebi olarak görülebilmektedir. Süpervizör başına düşen öğrenci sayısının bir bireysel/üçlü süpervizyon için en fazla altı, grup süpervizyonu içinse en fazla 12 olması önerilmektedir (CACREP, 2016; PACFA, 2014). Öte yandan Türkiye’de yapılan tarama çalışmasında (Aladağ ve Kemer, 2016) süpervizörler 6-8 öğrenciyi ideal bulmuştur. Ancak Türkiye’deki öğrenci sayısı ve süpervizör oranı düşünüldüğünde en azından 10-15 öğrenci sayısının sağlanması önerilebilir.

Süpervizörlerin temel etik sorumluluğu olarak psikolojik danışman adaylarını yeterince gözetim altında tutabilmesinin gerekliliği düşünüldüğünde (ACES Ethical Guidelines for Counseling Supervisors, 1993; Bernard ve Goodyear, 2004), öğrenci sayısının fazlalığı sebebiyle yaşanan bu zorlukların önemli bir etik sorun yarattığı düşünülmektedir. Süpervizörlerin etkili geri bildirimleri sunabileceği bir süpervizyon ortamı yaratabilmesi, amaçlı olarak uygun süpervizyon tekniklerini seçip kullanabilmesi için öğrenci sayısı belirleyici görünmektedir. Nitekim bulgulara göre süpervizörün hangi süpervizyon tekniğini kullandığı da geri bildirim verme şeklini etkileyen faktörlerden biridir. Öğrenci sayısının fazla olması grup süpervizyonun tercih edilmesini doğrudan etkilediği gibi, daha çok deşifrenin kullanımının tercih edilmesini ve kayıtların süpervizyonda aktif olarak kullanılmamasını da beraberinde getirmektedir. Öğrenci sayısı arttıkça süpervizörün iş yükünün arttığı ve öğrencilerin takibinin zorlaştığı bilinmektedir. Fazla sayıda öğrenci ile çalışan süpervizörlerin kayıtları dinleyemediği ya da izleyemediği, dolayısıyla yeterli ve etkili geri bildirim sunamadığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2019; Koçyiğit Özyiğit, 2019). Bu noktada kalabalık gruplarla çalışan süpervizörlerin kayıtların incelenmesi ve süpervizyonda kullanımı ile ilgili amaçlı davranmaları gerekmektedir. Süpervizyon ihtiyacına uygun olarak kayıttan belirli aralıkların seçilmesi konusunda

psikolojik danışman adayına rehberlik etmesi önerilmektedir (Borders ve Brown, 2005; Campbell, 2000).

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu geri bildirimlerin etkilerine ilişkindir. Süpervizör geri bildiriminin, psikolojik danışman adaylarının motivasyonlarını, psikolojik danışma öz-yeterliklerini ve kişisel farkındalıklarını artırdığı; mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Süpervizyon deneyiminin psikolojik danışman adayının öz farkındalığını ve öz-yeterliğini arttırdığı, psikolojik danışma becerilerini geliştirdiği, mesleki kimliği güçlendirdiği bilinmektedir (Aladağ; 2014; Atik, 2017; Atik ve Erkan-Atik; 2019; Cashwell ve Dooley, 2001; Daniels ve Larson, 2001; Erbaş vd., 2020; Meydan, 2015, 2019; 2021; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit, 2019; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Ülker Tümlü, 2019). Dolayısıyla süpervizyonun kalbi sayılan süpervizör geri bildiriminin psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlik algılarını etkilemesi (Larson, 1998), böylece mesleki kimliklerinin gelişmesi beklenen bir sonuçtur. Öte yandan bulgulara göre geri bildirimlerin psikolojik danışma adayları üzerinde duygusal etkileri de söz konusudur. Kişisel farkındalık odağından geri bildirim verilmesi psikolojik danışman adayında duygusal etkilere yol açabilir. Bununla birlikte, gelişim gösterme veya göstermeme durumunda olmak psikolojik danışman adayında belli bazı duyguların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Alanyazın incelendiğinde geri bildirimlerin süpervizyon ilişkisine de etki ettiği görülmüştür (Aladağ, 2014; Büyükgöze Kavas, 2011; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit, 2019) Örneğin süpervizörün yapıcı ve destekleyici geri bildirimler vermesinin süpervizyon ilişkisini güçlendirdiği (örn. Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan ve Denizli, 2018) bilinmektedir. Dolayısıyla etkili süpervizör geri bildirimlerinin süpervizyon ilişkisini güçlendirdiği; süpervizyon ilişkisinin güçlü olmasının süpervizör geri bildirimlerinin içselleştirilmesinde rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmanın süpervizyon alanyazınıyla tutarlı bir diğer bulgusu, süpervizörün verdiği geri bildirimlerin açık, dengeli, yeterli, anlaşılır, somut, düzenli, yapıcı, cesaretlendirici ve gelişimsel düzeye uygun olmasının ve zamanında verilmesinin geri bildirim etkili kılan özellikler olarak ortaya çıkmış olmasıdır (Atik, 2017; Barnet ve diğ., 2007; Bernard ve Goodyear, 2014; Borders ve Brown, 2005; Borders ve diğ., 1991; Campbell, 2006; Corey vd., 2010; Hackmen-Stone, 2004; Hawkins ve Shohet, 2012; Henderson ve diğ., 2014; Koçyiğit Özyiğit, 2019). Yeterli, düzenli, somut ve anlaşılır geri bildirimler aldıkça psikolojik danışman adayı belirsizlik yaşamamakta ve desteklenmiş hissetmektedir. Yapıcı ve cesaretlendirici geri bildirimler psikolojik danışma öz yeterliğini güçlendirip motivasyonu artırmaktadır. Geri bildirimler bu özellikleri taşıdığından, psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi mesleki gelişimlerini pekiştirmekte ve süpervizyon amaçlarına ulaşmalarını sağlamaktadır.

Elde edilen sonuçlar, süpervizör geri bildiriminde süpervizyon hedeflerini işaret eden geri bildirim odaklarına, geri bildirimde kullanılan süpervizyon tekniklerine, geri bildirim tarzlarına, geri bildirim etkileyen faktörler, geri bildirim etkileri ve etkili geri bildirim özelliklerine yönelik detaylı bir bakış ortaya koymuştur. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, daha önce yapılan araştırmalarda ve En İyi Uygulamalar Kılavuzu'nda (Borders ve diğ., 2014) ve Psikolojik Danışma Süpervizörleri İçin Standartlar'da (Borders ve diğ., 1991) ortaya konduğu üzere süpervizörün geri bildirimleri süpervizyonun etkililiğini belirleyen faktörler arasında öne çıkmaktadır. Dolayısıyla süpervizörlerin geri bildirim verme süreçlerini etkileyen tüm unsurları göz önünde bulundurması beklenmektedir. Burada süpervizörün, ayrı bir uzmanlık olarak kabul gören süpervizyona ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmesi önem kazanmaktadır. Süpervizörün ilk kez psikolojik danışma uygulaması yürüten psikolojik danışman

adaylarının tipik mesleki gelişimsel özelliklerini, süpervizyon yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanıldığını, değerlendirme sürecine hazırlık yapmayı ve yürütmeyi, etik sorumluluklarını bilmesi büyük önem arz etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise tüm bu süpervizör bilgi ve becerileri süpervizör yeterliklerine işaret etmektedir (Borders ve diğ., 1991; Borders ve diğ., 2014; Campbell, 2000; Corey ve diğ., 2010). Süpervizörlerin süpervizör eğitimleriyle bilgi ve becerilerini güncellemelerinin, güncel çalışmaları takip etmelerinin, öz değerlendirme yapmalarının ve psikolojik danışman adaylarından geri bildirim almalarının bu yeterlikleri kazanmaları ve gelişmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan bulgularda görüldüğü üzere psikolojik danışman adayının özelliklerinin de süpervizör geribildirimine etkileri söz konusudur. Süpervizyon süreci etkileşimsel ve dinamik bir süreç olduğu için süpervizörün ve psikolojik danışman adayının özelliklerinin etkileşiminin geribildirimleri de etkilemesinin olağan olduğu düşünülebilir. Bu etkinin daha detaylı anlaşılması için süreç araştırmaları yürütülebilir. Süreç araştırmaları ile psikolojik danışman adayı ve süpervizörlerden süpervizyon oturumunun hemen ardından veri toplanması, geribildirimleri etkileyen faktörleri anlamayı kolaylaştırabilir. Nitekim bu çalışmada veriler süpervizyon süreci sonlandıktan sonra toplanmıştır. Psikolojik danışman adayları için süreci tamamlamış olmak bir rahatlık yaratmış olabilir, ya da olumsuz deneyimler tüm süreci olumsuz algılamasına yol açmış olabilir. Ders kapsamında aldıkları nottan duydukları memnuniyet, süpervizör geribildirimlerine ilişkin görüşlerini etkilemiş olabilir.

Araştırmada hem süpervizörden hem de psikolojik danışman adaylarından veri toplanarak veri kaynağında çeşitliliğe gidilmiştir. Ancak yalnızca görüşme ile veri toplanmış olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Yapılacak yeni araştırmalarda danışan ve psikolojik danışman adayının gizliliğini korumak için önlemler ve izinler alınarak gözlem yapılabilir. Süpervizyonda kullanılan teknikler (deşifre, oturum özeti vb. gibi) doküman olarak incelenebilir. Böylece veri kaynağının yanısıra veri toplama aracında da çeşitlilik sağlanması mümkün olabilir. Ayrıca yapılacak karma yöntem araştırmaları ile süpervizör tarzı, süpervizyon ilişkisi, süpervizyondan duyulan memnuniyet ve süpervizyon etkililiği gibi değişkenler de geribildirim ile birlikte derinlemesine ele alınabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %30, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %20, dördüncü yazar %15 ve beşinci yazar %10 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür

Bu çalışma, TÜBİTAK 1001 programı çerçevesinde 121K877 No'lu proje olarak TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Bu destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475. doi: 10.12984/eed.82217
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53–70.
- Aladağ M., & Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Aladağ, M. ve Kemer, D. Y. (2017). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonun incelenmesi. Basılmamış Araştırma Raporu. İzmir: Ege Üniversitesi.
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria
- Arkowitz, S. (1990). Perfectionism in the supervisee. *Psychoanalysis & Psychotherapy*, 8, 51–68
- Arthur, G. I. ve Gfroerer, K.P. (2002). Training and supervision through the written wort: A description and intern feedback. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 10(2), 213-219. doi:10.1177/1066480702102014
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). *Ethical guidelines for counseling supervisors*, Alexandria.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597- 619
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(82), 101-120. doi: 10.14689/ejer.2019.82.6
- Bang, K. ve Park, J. (2009). Korean supervisors' experiences in clinical supervision. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1042-1075. doi:10.1177/0011000009339341
- Barnett, J. E., Cornish, J. A.E., Goodyear, R. K. ve Lichtenberg, J. W. (2007). Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 268-275. doi:10.1037/0735-7028.38.3.268
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor education and supervision*, 19(1), 60-68.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.) MA: Pearson.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Borders, L. D. ve Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P. ve Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31 (1), 58-80. doi: 10. 1002/j. 1556-6978. 1991.tb00371.x
- Borders, L. D. ve Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. (2th ed.) Mahwah, NJ: Lahaska/Lawrence Erlbaum.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2009). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Borders, L. D., Glossoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M. ve Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44. doi: 10.1080/07325223.2014.905225
- Büyükgöze Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.

- Büyükgöze Kavas, A., Uzun B. ve Güleç S. (2014, Aralık). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin terapötik beceri ve koşulların gelişimi açısından incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği*. Sözlü Bildiri, V. Ulusal PDR Uygulama Kongresi, Antalya
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor*. New York: Taylor/Francis Group.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *CACREP Standards*. <http://www.cacrep.org/wpcontent/uploads/2012/10/2016-CACREP-Standards.pdf> adresinden elde edildi.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47.
- Creswell J. W. ve Poth C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., and Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. New York: Springer Publishing Company
- Daniels, J. A. ve Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege üniversitesi örneği. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Adana, Turkey.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. doi: 10.1080/07325221003741910
- Erbaş, M., İsmet, K. ve Erol, E. (2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 183-205. doi: 10.21764/maeuefd.607215
- Falender, C. A., ve Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). NY: The McGraw-Hill.
- Ganske, K.H., Gnilka, P.B., Ashby, J.S. & Rice, K.G. (2015), The relationship between counseling trainee perfectionism and the working alliance with supervisor and client. *Journal of Counseling & Development*, 93, 14-24. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00177.x>
- Goodyear, R. K. (2014). Supervision as pedagogy: Attending to its essential instructional and learning processes. *The Clinical Supervisor*, 33 (1), 82-99. doi:10.1080/07325223.2014.918914
- Gould, L. J. ve Bradley, L. J. (2001). Evaluation in supervision. In L. J. Bradley ve N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3 ed., pp. 271-303). Philadelphia: Taylor/Francis.
- Hawkins, P. ve Shohet, R. (1989). *Supervision in the helping professions*. Maidenhead: Open University Press (McGraw-Hill).
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. doi: 10.1300/J001v22n01_03
- Henderson, P., Holloway, J., ve Millar, A. (2014). *Practical supervision: How to become a supervisor for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hill, H. R., Crowe, T. P., & Gonsalvez, C. J. (2016). Reflective dialogue in clinical supervision: A pilot study involving collaborative review of supervision videos. *Psychotherapy research: Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 26(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/10503307.2014.996795>
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E. ve Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 3-13. doi: 10.1037/0022-0167.52.1.3
- İlhan, T., Rahat, E. ve Yöntem, M. K. (2015). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.

- İlhan, T., Sarıkaya, Y., Başkal, A. ve Yöntem, M. K. (2015, Ekim). *Süpervizör rolleri ölçeğinin geliştirilmesi*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin
- Koçyiğit Özyiğit, M. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees’ views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155–180. doi: 14689/ejer.2015.61.9
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The counseling psychologist*, 26(2), 219-273.
- Leddick, G. L. (1994). Models of clinical supervision. <https://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/94-08.pdf> adresinden erişildi.
- Lehrman-Waterman, D. ve Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.168
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3–42. <https://doi.org/10.1177/0011000082101002>
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171-208.
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees’ views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1
- Meydan, B., & Koçyigit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121.
- Munson, C. E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision* (3rd ed.). Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.
- PACFA(2014). *PACFA training standards 2014*. <http://pacfa.org.au/wp-content/uploads/2012/10/PACFA-Training-Standards-2014.pdf> adresinden elde edildi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.
- Pearson, Q.M. (2006). Psychotherapy-driven supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(3), 241- 252. doi: [10.17744/mehc.28.3.be1106w7yg3wvt1w](https://doi.org/10.17744/mehc.28.3.be1106w7yg3wvt1w)
- Phelps, D. L. (2013). *Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study*. Unpublished Doctoral Dissertaion, Marquette University, USA.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of counseling Psychology*, 28(1), 59.
- Stoltenberg, C. D. ve McNeill, B. W. (1997). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. New York: Routledge.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. ve Delworth, U. (1998). *IDM supervision*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs (CACREP) (2016). 2016 *CACREP standards*. <https://www.cacrep.org/> adresinden erişildi.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. baskı). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Ülker-Tümlü, G. (2019). Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda ayırıştırıcı süpervizyon modeline dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ülker-Tümlü, G., Balkaya-Çetin, A. ve Kurtyılmaz, Y. (2015, October). Assessing individual counseling sessions of counselor candidates. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Wade, J. C., & Jones, J. E. (2014). *Strength-based clinical supervision: A positive psychology approach to clinical training*. Springer Publishing Company.
- Worthington, E. L., & Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64–73. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.26.1.64>
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods and practice*. Emerald Group Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye, 3-5 Ekim 2011.

EXTENDED ABSTRACT

One of the fundamental elements of counselor training is supervisor feedback. Feedback is defined as transferring the supervisor's views on the knowledge, skills, attitudes, and behaviors of supervisee. Supervisor feedback stands out as an important element that affects the professional development and performance of counselors and their relationship with supervisors. Supervision, which is at the center of counseling practices, is provided for supervisees over time and regularly to prepare them for the counseling profession with the feedback provided by more experienced supervisors. In the international literature, it is frequently emphasized that while training qualified counselors, formative feedback should be given together with summative feedback. In most of the studies conducted in Turkey, researchers also state the importance of effective supervisor feedback in the training of qualified counselors. In the studies, it is recommended that supervisors should give feedback written and oral feedback; and they should present concrete, regular, and positive feedback in a sufficient time and supportive manner. In addition, to train qualified counselors, it is stated that supervisors should give positive and negative feedback together, motivating, sincere, objective, interactive, instructive, guiding, and corrective feedbacks. However, since there are no specific standards for supervisor feedback and there are no specific studies about how supervisor feedback should be given for supervisees in Turkey, it is thought that studies regarding feedback in supervision process and effective supervisory feedback should be examined. Therefore, the aim of this study is to examine the supervisory feedback according to opinions of the supervisors who conduct the Individual Counseling Practice course in the Guidance and Psychological Counseling undergraduate program at various universities in Turkey and their supervisees.

Case study design was used in the study. Participants were 11 supervisors who conducted the Individual Counseling Practice (ICP) course in the Guidance and Psychological Counseling undergraduate program at various universities in Turkey and 30 counselor supervisees who have completed this course. Five of the supervisors were doctors, two were associate professors and four were professors, and their supervisory experience ranged from 3 to 16 years. The success grades of the supervisees from the ICP course varied between 71-100 points. Supervisees performed 5 to 14 counseling sessions with 1 to 3 clients during the term. Supervision experiences ranged from 8 to 18 sessions. The data were collected through online individual interviews with a semi-structured interview form developed by the researchers. Data were analyzed by content analysis.

The opinions on supervisor feedback of the supervisors who conducted the ICP course in the Guidance and Psychological Counseling undergraduate program at various universities in Turkey and their supervisees, were gathered under six categories as "Focus of Feedback", "Supervision Techniques", "Feedback Styles", "Factors Affecting Feedback", "Effects of Feedback" and "Characteristics of Effective Feedback". In the category of "Focus

of Feedback” category, supervisors and supervisees stated that the focus of feedback was mainly on counseling skills and self-awareness. In the “Supervision Techniques” category, the most frequently used techniques were transcriptions and audio/video recordings. The feedback style used by the supervisors when giving feedback was found to be supportive style. In terms of “Factors Affecting Feedback” category, personal characteristics of supervisors was the most stated factor by supervisors and supervisees. For “Outcomes of Feedback”, supervisory feedback had a great effect on the supervisees’ motivation and self-efficacy. Finally, for “Characteristics of Effective Feedback” category, the most prominent characteristics of effective supervisor feedback were clear, balanced, adequate, regular, and constructive.

In this study, it is aimed to examine the opinions of supervisors and supervisees views about supervisor feedback in Turkey. The results revealed a detailed perspective with the categories “Focus of Feedback”, “Supervision Techniques”, “Feedback Styles”, “Factors Affecting Feedback”, “Outcomes of Feedback” and “Characteristics of Effective Feedback”. Evaluating all the findings together, as revealed in previous studies and Best Practices Standards for Counseling Supervisors, supervisory feedback stands out among the factors determining the effectiveness of supervision. Therefore, supervisors are expected to consider all factors affecting the supervisory feedback process. At this point, it is important for the supervisor to develop their knowledge and skills regarding supervision. It is of great importance for the supervisors to know the professional developmental levels of supervisees, how supervision methods and techniques are used, how to prepare and carry out the evaluation process. These are also competencies and ethical responsibilities of the supervisors. Evaluating together, it is thought that to acquire and develop these competencies, it is important for supervisors to develop and update their supervisory knowledge and skills with supervisor training, to follow current supervision studies, to make self-evaluations and to receive feedback from supervisees.



2018-2021 Yılları Arasında Yayımlanan LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Soruların Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Examining the Questions for LGS Science Course, Published between 2018-2021, according to Bloom's Taxonomy

Eda OĞUZTEKİN¹, Oktay BEKTAŞ²

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 24.04.2022

Kabul Tarihi: 25.08.2022

Atf İçin: Oğuztekin, E. ve Bektaş, O. (2023). 2018-2021 yılları arasında yayımlanan LGS fen bilimleri dersine yönelik soruların bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 227-245.

ÖZ: Bu çalışmada 2018-2021 LGS fen bilimleri dersi sorularının Bloom taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda belirtilen yıllarda LGS’de yer alan toplam 80 fen bilimleri sorusunu inceledik. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenini kullanmıştır. Veriyi toplamak için doküman incelemesinden yararlandık. Bu çalışma verileri analiz etmek için tümdengelsel içerik analizi tercih etmiştir. Bulguları frekans ve yüzde olarak sayısallaştırdık. Yıllara göre soruların en çok analiz basamağında (%61,25) yer aldığını belirledik. Soruların sırasıyla kavrama (%18,75), değerlendirme (%11,25) ve uygulama (%8,75) basamaklarında yer aldığı sonucuna ulaştık. Bilgi basamağına yönelik herhangi bir sorunun sorulmaması, çalışmada dikkat çekici bir sonuç olarak düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, taksonomik açıdan soruların bütün basamaklara hitap edebilecek düzeyde ve dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiğini önerdik.

Anahtar sözcükler: LGS, Fen bilimleri, Bloom taksonomisi

ABSTRACT: This research aims to examine the 2018-2021 LGS science course questions according to Bloom's taxonomy. In this context, we have examined a total of 80 science questions in LGS in the specified years. The study employs a case study from qualitative research designs. We have used document review to collect the data. This study prefers deductive content analysis to analyze the data. We have quantified the findings by frequency and percentage. We have determined that the questions were mostly in the analysis (61.25%) according to the years.

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, edaoguztekin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1773-6383

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2562-2864

We have concluded that the questions were included in the comprehension (18.75%), evaluation (11.25%), and application (8.75%), respectively. Not asking any questions about the knowledge level can be considered a remarkable research result. In the light of the results obtained from the research, we have suggested that the questions should be distributed in a balanced manner in terms of taxonomies.

Keywords : LGS, Science, Bloom taxonomy

1. GİRİŞ

Bir ülkenin eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri, başarıları ve onlar hakkında karar verilmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Ölçme öğrenci performanslarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi iken, değerlendirme ölçmeyi de kapsayan bir süreçtir ve öğrenciler hakkında bir ölçüte göre karar verme işi olarak tanımlanmaktadır (Berberoğlu, 2006). Bir ülkenin ölçme ve değerlendirme sürecinde çoğu zaman ülke genelinde yapılan merkezi sınavlar akla gelmektedir (Can, 2017). Merkezi sınavlar, öğrencilerin bir üst öğretim kuruma yerleştirilmeleri amacıyla Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır. MEB tarafından 1999 yılından itibaren ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerini bir üst öğretim kurumuna yerleştirmede merkezi sınav yapılmakta ve 2018 yılında ortaokul düzeyinden ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde bu kurumlara öğrenci seçmek amacıyla yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavıyla devam etmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2021). LGS sınavında sözel bölümde 20 Türkçe, 10 İngilizce, 10 T.C. İnkılap Tarihi ve 10 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden olmak üzere toplam 50 soru sorulurken; sayısal bölümde ise 20 Matematik ve 20 Fen Bilimleri dersinden olmak üzere toplam 40 soru sorulmaktadır. İki oturum şeklinde gerçekleşen sınavda sözel bölümde öğrencilere 75 dakika süre verilirken, sayısal bölümde 80 dakika süre verilmektedir. Sınavda öğrencilerden okuduğunu anlama, sonuç çıkarma, problem çözme, yorumlama, eleştirel düşünme gibi becerileri ölçmeyi amaçlayan sorular sorulmaktadır (MEB, 2019). Sınavda sekizinci sınıf fen bilimleri programı esas alınmakta ve sorular çoktan seçmeli olarak sorulmaktadır. Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ölçmediği için bu çalışma merkezi sınavlarda öğrencilerin 21. yy. becerisi olarak belirlenen yaratıcılık becerilerinin de ölçülmesi gerektiği yönünde ölçme değerlendirme hakkında karar vericilere bir farkındalık kazandıracaktır.

LGS’de öğrencilere yöneltilen sorularda ölçme ve değerlendirme kapsamında soru seviyelerinin tespit edilmesinde en sık kullanılan yaklaşım Bloom taksonomisidir. Bu taksonomide alt ve üst düzey bilişsel beceriler yer almaktadır. Bu bilişsel beceriler; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sınıflandırılmıştır (Krathwohl, 2002; Lipscomb, 2001). Alt düzey bilişsel beceriler bilgi, kavrama ve uygulama basamakları iken; üst düzey bilişsel beceriler analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır (Birgin, 2016, s. 841). Alt düzey becerilere sahip olan bir öğrenci çok az oranda düşünme yeteneğini kullanırken, üst düzey becerilere sahip olan bir öğrenci kendi bilgilerini test eder, bilgiye ulaşma becerilerini geliştirir ve problemleri anlamayı ve çözüm yollarını keşfeder. Bir başka ifadeyle, Bloom, vd.’ne (1956) göre bilgi basamağında öğrenci ilgili kavramı hatırlar ve tanımlar. Bu basamakta öğrenci ezberleme yolunu tercih eder. Kavrama basamağında öğrenci ilgili kavramı anlamaya çalışır ve kendine has cümleler ile o kavramı açıklamaya başlar. Uygulama basamağında öğrenci artık problemi çözmeye başlar ve kavramı yeni bir duruma uygular. Üst düzey becerilerden ilki olan analiz edebilme becerisi öğrenciye analiz açısından beceriler kazandırır. Bloom, vd.’ne (1956) göre analiz basamağında öğrenci kavramlar arası ilişkileri belirlemeye başlar. Kavramların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyar. Ayrıca, kavramları birbirinden ayırt eder. Değerlendirme basamağı sentez basamağından önce gelen basamaktır ve öğrenci bu basamakta belirli bir kritere dayalı olarak değerlendirme yapar (Zorluoğlu ve Güven, 2020). Bir başka ifadeyle, bu basamaktaki sorular net cevabı olmayan sorulardır ve bu sorularda öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini kullanarak belli bir kriter kapsamında karar vermeye çalışırlar. Sentez basamağında ise öğrenciler orijinal bir ortaya koyarlar. Çoktan seçmeli sorularda öğrenci orijinal bir ürün ortaya koyacak şansa sahip değildir. Bu bakımdan bu basamak çoktan seçmeli sorularda sorulamamaktadır. Bununla birlikte Bloom, vd.’ne (1956) bir sınav sadece alt düzey düşünme becerilerini yoklarsa öğrenci gelişimi ve performansı açısından bu sınav uygun

değildir. Bu sebeple öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, farklı seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte soruların sorulması daha uygundur (Gündüz, 2009). Sonraki yıllarda Bloom taksonomisi güncellenmiştir. Anderson ve Krathwohl (2001) revize edilmiş Bloom taksonomisindeki basamakları hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışma her basamakta yıllara göre soruların dağılımı hakkında bilgi verecektir. Dolayısıyla, soruların basamaklarda yıllara göre dengeli dağılımını sağlamak öğrencilerin daha adil bir şekilde seçilmesine yol açabilir. Bir başka ifadeyle, bu çalışma dengeli dağılım açısından bir farkındalığı soru hazırlayıcılara kazandırabilir.

Eğitim-öğretim sürecinde en çok başvurulmuş kaynaklardan olan Bloom taksonomisi (Bloom vd., 1956; Seddon, 1978) kapsamında ilgili alanyazın incelendiğinde merkezi sınavlarda taksonomik açıdan farklı soruların yer alıp almadığına dair Fen Bilimleri dersine yönelik soruların irdelendiği çalışmalar mevcuttur (Çepni, vd., 2001; Eş, 2005; İskamya, 2011; Mutlu, vd., 2003; Tolan, 2011). Yapılan çalışmalara bakıldığında sadece LGS Fen Bilimleri sorularının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilere yöneltilen farklı bilişsel alandaki sorularla öğrencilerin yorumlama, tahminde bulunma, eleştirel düşünme, çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmede zorlandıkları noktaların görülmesi ve aynı bilişsel alandaki öğrenmeleri değil, farklı bilişsel alandaki öğrenmeleri ölçen sorularla karşılaşmaları önemlidir (Üner, vd., 2014). Bu bakımdan mevcut çalışma kapsamında 2018-2021 yılları arasında yayınlanan LGS sorularının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması sağlanarak MEB tarafından yapılan merkezi sınavlarda öğrencilere yöneltilen soruların farklı bilişsel basamaklarda yer alıp almadığı irdelenecek ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde farklı yıllarda sorulan soruların karşılaştırması yapılarak literatüre katkı sağlanacaktır. Bir başka ifadeyle, bu soruların öğrencilerin tahminde bulunma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini irdelleyen sorular olup olmadığının belirlenmesi öğrencilerin liselere etkili bir şekilde seçilip seçilmediği hakkında bir fikir verecektir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, 2018-2021 LGS fen bilimleri sorularının Bloom taksonomisine göre irdelenmesi ve yıllar içindeki değişiminin karşılaştırmalı belirlenmesi olmuştur. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 2018 yılı LGS Fen Bilimleri dersine yönelik olarak sorulan soruların Bloom taksonomine göre dağılımı nasıldır?
2. 2019 yılı LGS Fen Bilimleri dersine yönelik olarak sorulan soruların Bloom taksonomine göre dağılımı nasıldır?
3. 2020 yılı LGS Fen Bilimleri dersine yönelik olarak sorulan soruların Bloom taksonomine göre dağılımı nasıldır?
4. 2021 yılı LGS Fen Bilimleri dersine yönelik olarak sorulan soruların Bloom taksonomine göre dağılımı nasıldır?
5. 2018-2021 LGS Fen Bilimleri dersine yönelik olarak sorulan soruların farklı yıllar açısından Bloom taksonomine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, bir durumun analiz edilmesi ve betimlenmesi amacıyla yürütülür (Creswell, 2021, s.100). Buradan hareketle bu çalışmada çalışılacak durum LGS Fen Bilimleri soruları iken bu soruların Bloom taksonomisine göre betimlenmesi ve analiz edilmesi sağlanacağı için durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmacılar durumu sınırlandırdığı için burada model olarak tekli araşsal durum

çalışmasını tercih etmişlerdir. Böylece araştırmacılar tek bir konuya odaklanmışlar ve soruların analizi için sorulara ulaşılacak dokümanların kullanılmasını uygun bulmuşlardır. Alan yazında belirli bir durumu derinlemesine incelemek için çoklu veri toplama aracının kullanılması önerilse de bu çalışma da soruların niteliği hakkında sadece doküman incelemesi yapılmış ve öğrenciler ve öğretmenler gibi konuyla alakalı kişilerle görüşmeler yapılmamıştır (Creswell, 2021). Bloom taksonomisi hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olamamaları göz önünde bulundurularak, araştırmacılar araştırma sorularının derinlemesine çözümü için dokümanları yeterli bulmuşlardır. Öte yandan, araştırmacılar analiz türü olarak aşağıda da açıklanacağı üzere içerik analizini kullanmışlar. İçerik analizini literatürde nitel araştırmanın bir deseni olarak önerenler olduğu gibi (Krippendorff, 2018; White ve Marsh, 2006) bunun bir analiz türü olduğunu savunanlar da vardır (Bektaş, 2021; Berg, 2001; Bogdan ve Biklen, 2007). Buradan hareketle araştırmacılar içerik analizini bir desen olarak düşünmemişlerdir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada nitel araştırma kapsamında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Bu kapsamda araştırmanın verilerini 2018-2021 yıllarında uygulanan LGS'deki toplam 80 Fen Bilimleri sorusunun yer aldığı MEB tarafından yayımlanan dokümanlar oluşturmaktadır. Sorulara, yıllara göre, <https://www.meb.gov.tr> adresinden sınavlar sekmesinden ulaşılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul izni alınmamıştır. Araştırmacılar, fen bilimleri programı 2018 yılında güncellendiği için 2018 ve sonrasını araştırmaya dâhil etmişlerdir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, tümdengelsel içerik analizine göre analiz edilmiştir. Bu analizde, elde edilen veriler daha önce belirlenen tema, kategori ve kodlara göre yorumlanır ve özetlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Bir başka ifadeyle, veri analizi literatürde önerilmiş kuramsal yapıdan hareketle gerçekleştirilmekte (Patton, 2002), tema, kategori ve kodlardan hepsi veya herhangi biri analiz sürecinden önce belirlenmektedir (Elo ve Kyngäs, 2008). Buradan hareketle 2018- 2021 LGS fen bilimleri sorularının önceden belirlenen temalar çerçevesinde Bloom taksonomisine göre analiz edilip yorumlanmasında tümdengelsel içerik analiz tercih edilmiştir. Buradan hareketle çalışmanın teması "LGS" olarak belirlenirken, kategorileri ise her yıla ait olmak üzere "Fen Bilimleri soruları" olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, bulgular bölümünde her yıla özgü kategoriye ait bir başlık oluşturularak bulgular sunulmuştur. Beşinci kategori ise bu yıllardaki soruların dağılımlarının karşılaştırılması üzerine oluşturulmuştur. Kod olarak ise, literatürde yer alan Bloom taksonomisinin basamakları (Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz ve Değerlendirme) kullanılmıştır. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarının eskisine göre aynı içeriği benimsendiği düşünülerek araştırmacılar eski taksonomiye kullanmışlardır (Dindar ve Demir, 2006). Eski taksonomide yer alan bilgi basamağı yenilenmiş taksonomide hatırlama basamağını, kavrama basamağı anlama basamağını içermektedir. Öte yandan, eski taksonomide sentez ve değerlendirme şeklinde ifade edilirken, yeni taksonomide değerlendirme ve sentez (yaratma) şeklinde ifade edilen durum araştırmacılar tarafından

benimsenmesine rağmen, sentez (yaratma) basamağı çoktan seçmeli sorularda kullanılmadığı için araştırmacılar yeni taksonominin basamakları yerine eskiyi tercih etmişlerdir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

İnandırıcılık, elde edilen bulguların gerçek durumu yansıtmaya derecesidir (Fraenkel, vd., 2012, s. 166). Bu çalışma kapsamında analiz edilen sorulara ilişkin elde edilen tema, kategori ve kodlar alanında uzman bir fen eğitimcisi ile bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırmacılar yıllar ayırmaksızın tek bir kategori altında inceleme yapacakken, dönütler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve yıllara göre farklı kategoriler altında bulgular sunulmuştur. Ayrıca, yazarlar araştırmacının yöntem kısmında, incelenen dokümanların sayısı ve özelliklerini, nasıl seçtiklerini ve araştırmada kullanılan analiz türünü ayrıntılı bir biçimde açıklamışlardır (Creswell ve Miller, 2000; Johnson, 1997).

Aktarılabirlik, çalışmanın sonuçlarının benzer durumlara aktarılması olarak tanımlanır (Fraenkel, vd., 2012, s. 107). Bu kapsamda, araştırmacının aşamaları ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

İç güvenirlik, farklı araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuca ulaşımaya ulaşmayacağını kapsar (Fraenkel, vd., 2012, s. 165). Bu kapsamda elde edilen veriler araştırma problemine uygun olacak ölçüde araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Farklı olan kodlar üzerinde araştırmacılar fikir birliğine varmışlardır (Merriam, 2009).

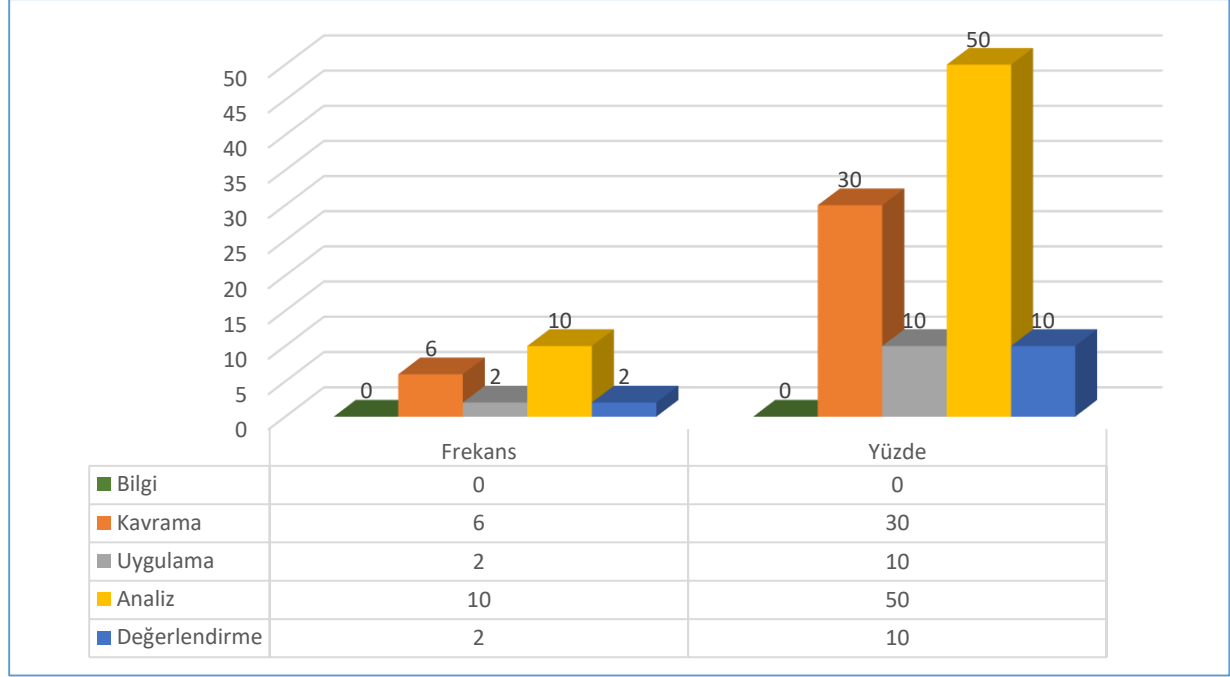
Dış güvenirlik araştırma sürecinin detaylandırılmasını ifade eder (Fraenkel, vd., 2012, s. 103). Bu kapsamda araştırma sürecinde yapılanlar ilgili bölümlerde detaylandırılarak edilen sonuçlar alanında uzman bir fen eğitimcisine kontrol ettirilmiştir. Bir başka ifadeyle, bulgular ve sonuçların tutarlı olup olmadığının kontrolü nitel araştırmalar ve Bloom taksonomisi konusunda uzman bir fen eğitimcisine kontrol ettirilerek, tutarlılık sağlanmıştır (Merriam, 2009).

3. BULGULAR

Bu bölümde 2018-2021 LGS’de yer alan fen sorularının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bloom taksonomisinde sentez basamağı bireyin öğeleri bir araya getirme, orijinal bir ürün ya da çözüm ortaya koymasını gerektiren bir basamak olması bakımından çoktan seçmeli sorularda bu düzeye ait soru oluşturulamayacağı için bulgular kısmında sentez basamağına yer verilmemiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 31; Atılğan, 2018, s.112). Ayrıca yıllara göre soruların Bloom taksonomisine göre nasıl dağıldığına dair karşılaştırmadan elde edilen bulgulara da yer verilmiştir. İlk olarak, Kavrama, Uygulama, Analiz ve Değerlendirme basamaklarından bir tane örnek soru seçilmiş ve 2018 yılından 2021 yılına doğru verilmiştir. Daha sonra ise, soruların birbirini tekrarladığı düşünülerek 2018 yılında kavrama basamağında, 2019 yılında uygulama basamağında, 2020 yılında analiz basamağında ve 2021 yılında değerlendirme basamağında örnek bir soru verilmiştir.

3.1. 2018 LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bloom taksonomisine göre 2018 LGS fen sorularının dağılımına Grafik 1’de yer verilmiştir. Aşağıda çizilen grafikler Microsoft Excel programında oluşturulmuştur.



Grafik 1: 2018 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

A kitapçığında yer alan 2018 LGS soruları incelenmiştir. Bu sorulardan altı soru (2, 5, 9, 10, 16 ve 20. Sorular) kavrama; iki soru (1 ve 19. Sorular) uygulama; 3, 6, 10 soru (7, 8, 11, 13, 14, 15, 17 ve 18. sorular) analiz ve iki soru (4 ve 12. sorular) ise değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sınavda bilgi düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bu kapsamda Grafik 1 incelendiğinde soruların %30’unun kavrama, %10’unun uygulama, %50’sinin analiz ve %10’unun değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. 2018 LGS’de yer alan kavrama basamağına ait 10. soru Şekil 1’de örnek olarak sunulmuştur.

10. Ayşe, odada çalmakta olan radyonun sesini açtığına odanın tavanında asılı olan balonun titreşmeye başladığını fark ediyor.

Ayşe bu olayı,

- Ses dalgaları enerji taşır.
- Sesin sürati yayıldığı ortama göre değişir.
- Ses enerjisi başka bir enerji türüne dönüşebilir.

yargılarından hangileri ile açıklar?

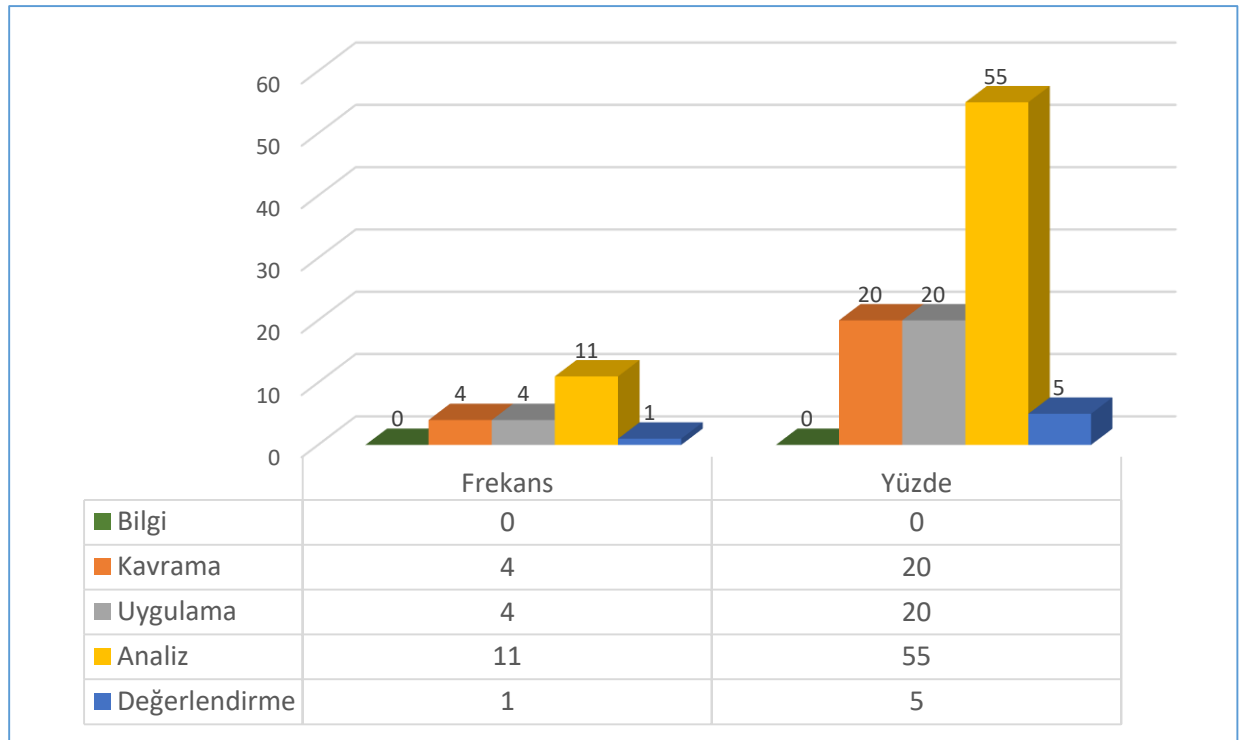
A) I ve II. B) I ve III.
C) II ve III. D) I, II ve III.

Şekil 1: 2018 LGS Kavrama Basamağına Ait Örnek Bir Soru

Bu soruda öğrencinin öğrendiği bilgiyi farklı bir formatta sunması yani açıklaması istenmiştir. Öğrenci bilgi düzeyindeki kazandığı kavramları özümseyip oluşan durumu açıklamaya çalışacağı için bu soru kavrama basamağına ait bir sorudur.

3.2. 2019 LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Soruların Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bloom taksonomisine göre 2019 LGS Fen Bilimleri sorularının dağılımına Grafik 2’de yer verilmiştir.

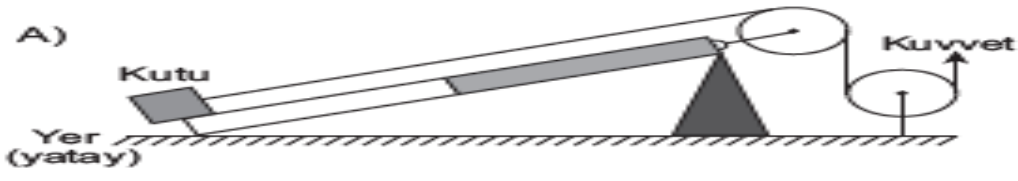


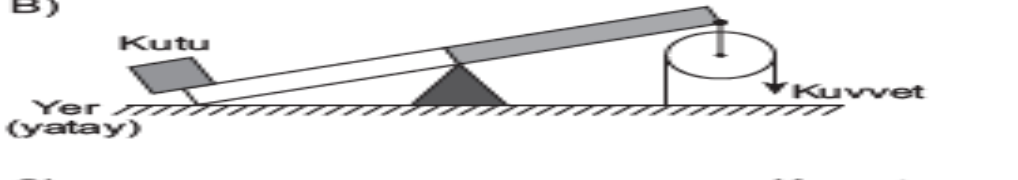
Grafik 2: 2019 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

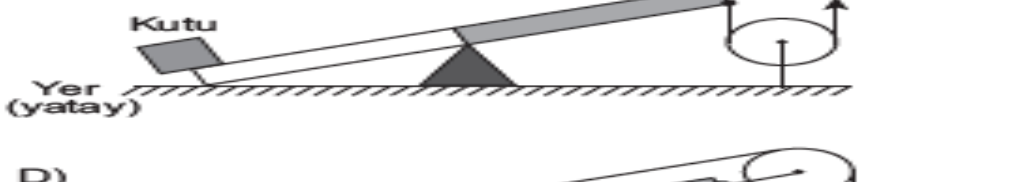
A kitapçığında yer alan 2019 LGS sınavı 9. ve 15. soruların kavrama (iki soru); 3, 10, 14 ve 18. soruların (dört soru) uygulama; 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 17 ve 20. soruların (11 soru) analiz; 19. sorunun (bir soru) ise değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sınavda bilgi düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bu kapsamda Grafik 2 incelendiğinde soruların %20’sinin kavrama, %20’sinin uygulama, %55’inin analiz ve %5’inin değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. 2019 LGS sınavında yer alan uygulama basamağına ait 14. soru Şekil 2’de örnek olarak sunulmuştur.

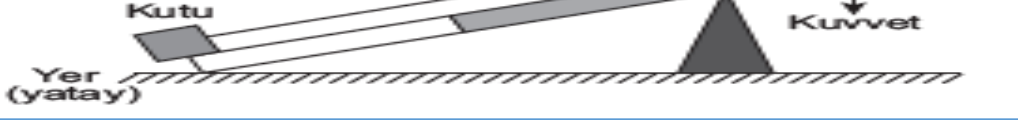
14. Mert, bir kutuyu; özdeş makaralar, ipler ve eşit bölmeli kaldıraç çubukları kullanarak kuvvetten kazanç sağlayacak şekilde yerden yukarı çıkarmak istiyor.

Makara ve ip ağırlıkları ile sürtünmenin önemsenmediği aşağıdaki düzeneklerden hangisi Mert'in amacına uygun değildir?

A) 

B) 

C) 

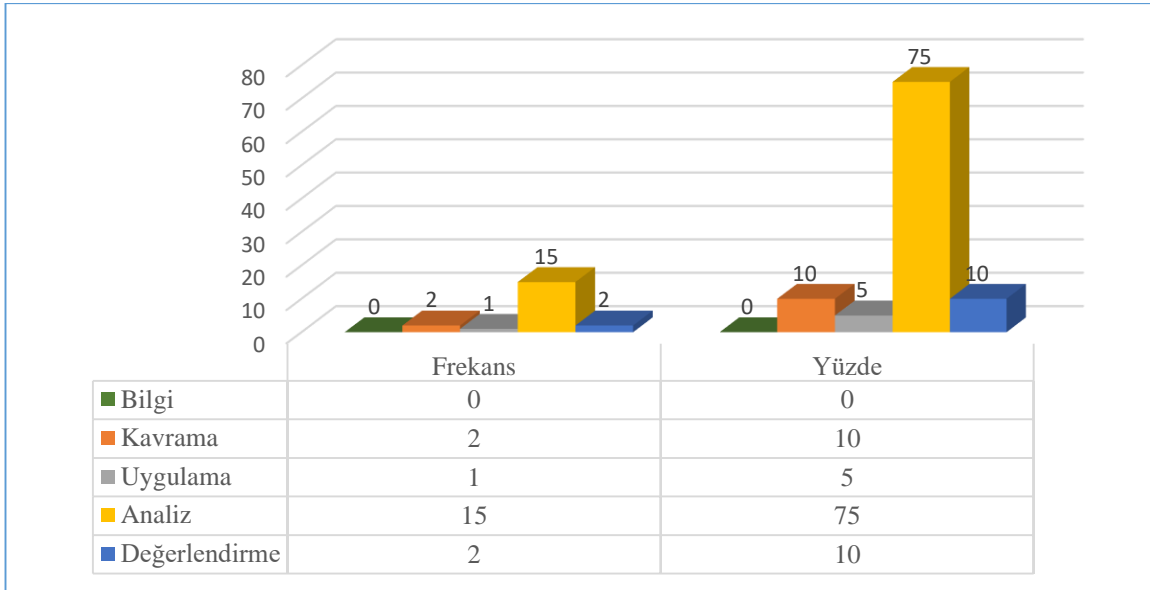
D) 

Şekil 2: 2019 LGS Uygulama Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 2'de yer alan 14. soru öğrencinin verilen problem durumunu anlaması (bilgi), çözüm yollarını kullandığında sonucunu tahmin etmesi (kavrama) ve bu çözüm yollarını problemin çözümü için kullanması yani uygulamasını gerektiren bir sorudur. Bu bakımdan ilgili soru uygulama basamağına ait bir sorudur.

3.3. 2020 LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bloom taksonomisine göre 2020 LGS Fen Bilimleri sorularının dağılımına Grafik 3'te yer verilmiştir.



Grafik 3: 2020 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

A kitapçığında yer alan 2020 LGS sınavı 9. ve 15. soruların (iki soru) kavrama; 13. sorunun (bir soru) uygulama; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 19 ve 20. soruların (15 soru) analiz ve 11 ve 18. soruların ise (2 soru) değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sınavda bilgi düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bu kapsamda Grafik 3 incelendiğinde soruların %10'unun kavrama, %5'inin uygulama, %75'inin analiz ve %10'unun değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. 2020 LGS sınavında yer alan analiz basamağına ait yedinci soru Şekil 3'te örnek olarak nedenleriyle birlikte sunulmuştur.

7. Ekili tarlalardaki tarım ürünlerine zarar veren bir böcek türü ile mücadele edebilmek için yapılan uygulamada kimyasal bir ilaç püskürtülmüştür. İlk uygulamada zararlı böcek popülasyonunun büyük bir kısmının ortamdaki kaldığı belirlenmiştir. Bölgede zamanla bu böcek popülasyonunun yeniden artmasından sonra aynı kimyasal ilaç tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamada ise söz konusu böceklerin artık etkilenmediği görülmüştür.

Şekilde "☛" ile gösterilen tarım zararlısı böceklerin bulunduğu tarlalarda yapılan uygulamalar ve bu canlıların sayıları verilmiştir.

Tarlada bulunan zararlı böceklerin sayısı

I. uygulama
Böcek öldürücü kimyasal ilaç püskürtülür.

I. uygulama sonrasında tarlada hayatta kalan zararlı böceklerin sayısı

Hayatta kalanların üremesi

Bir süre sonra tarlada bulunan zararlı böceklerin sayısı

II. uygulama
Böcek öldürücü aynı kimyasal ilaç püskürtülür.

II. uygulama sonrasında tarlada bulunan zararlı böceklerin sayısı

Bu tarım alanlarında yapılan uygulamalar ve sonuçları ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

A) Birinci uygulama sonrasında hayatta kalan böceklerin, ilgili kimyasal ilaca dirençlilikten sorumlu kalıtsal özelliklerini, üremeleri sırasında yavrularına aktardıkları söylenebilir.

B) Birinci uygulama yapılmadan önce böcek popülasyonunda bazı bireylerin ilgili kimyasal ilaca karşı dirençli olduğu söylenebilir.

C) Uygulanan kimyasal ilacın, bu böcek popülasyonunda doğal seçilime neden olduğu söylenebilir.

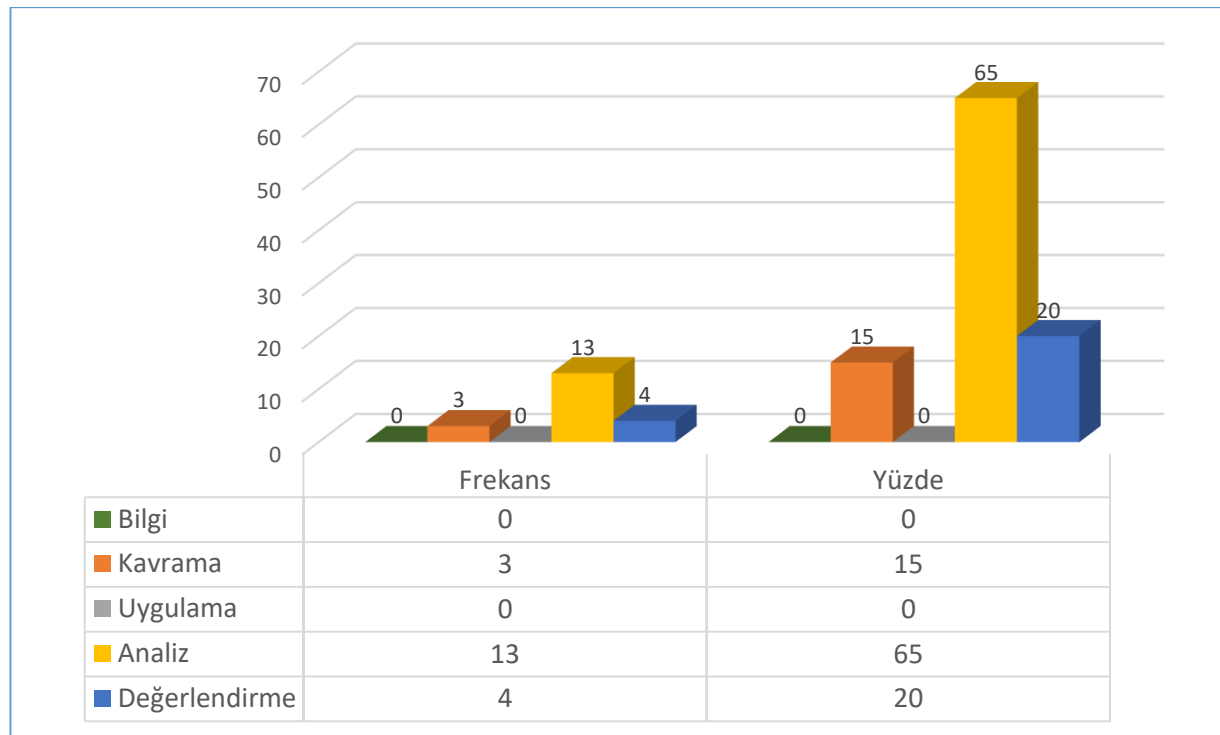
D) Birinci uygulama öncesinde zararlı böcek popülasyonunun bireylerinin tamamının aynı kalıtsal yapıda olduğu söylenebilir.

Şekil 3: 2020 LGS Analiz Basamağına Ait Örnek Soru

Soru yedide öğrencinin karmaşık bilgi bütününi analiz edip öğelerine ayırması, öğeler arasındaki ilişkiyi ve elde edilen sonuçları yorumlaması gerekmektedir. Bu bakımdan ilgili soru analiz basamağına ait bir sorudur

3.4. 2021 LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bloom taksonomisine göre 2021 LGS Fen Bilimleri sorularının dağılımına Grafik 4'te yer verilmiştir.



Grafik 4: 2021 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

A kitapçığında yer alan 2021 LGS sınavında 1, 9 ve 16. soruların (üç soru) kavrama; 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17 ve 18. soruların (13 soru) analiz; 2, 11, 19 ve 20. soruların ise (dört soru) değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sınavda bilgi ve uygulama düzeyinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bu kapsamda Grafik 4 incelendiğinde, soruların %15'inin kavrama, %65'inin analiz ve %20'sinin değerlendirme basamağında yer aldığı belirlenmiştir. 2021 LGS sınavında yer alan değerlendirme basamağına ait 11. soru Şekil 4'te örnek olarak sunulmuştur.

11. İklim haritaları oluşturulurken sıcaklık değerlerinden, havadaki nem oranından ve bunlara bağlı olarak gerçekleşen hava olaylarının (kar, dolu, sis vb.) gözlem sonuçlarından faydalanılır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi iklim haritalarının oluşturulmasında diğerlerinden daha fazla veri sağlar?

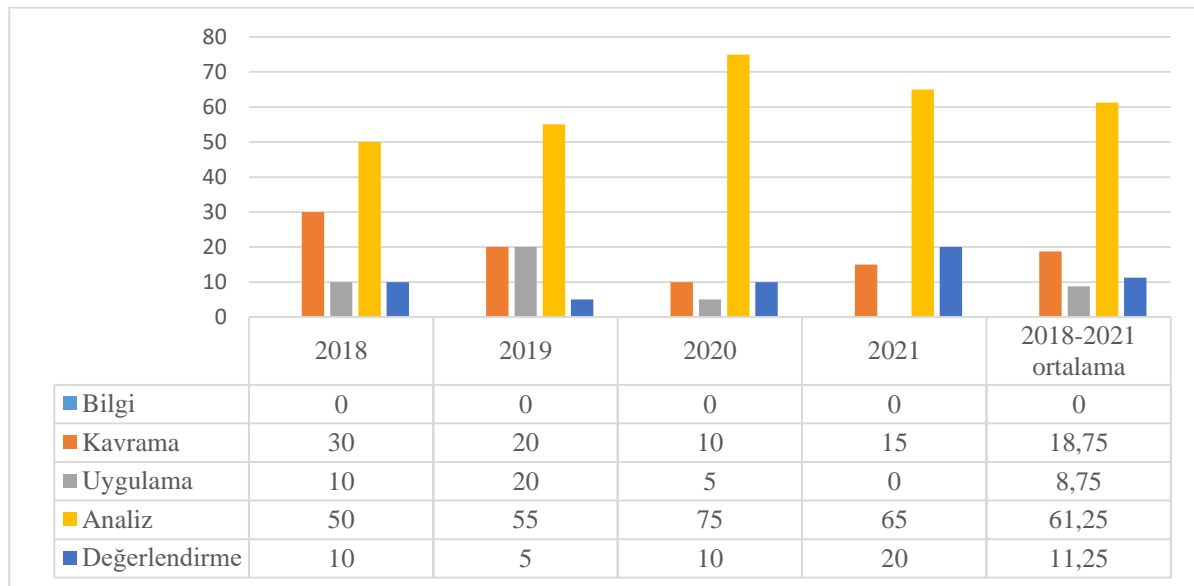
- A) Uzun yıllar boyunca tüm aylarda kaydedilen hava olaylarının ortalamalarının hesaplanması
- B) Uzun yıllar boyunca yalnızca yaz aylarında gözlemlenen hava olaylarının ortalamalarının hesaplanması
- C) Bir yıl içindeki yağmurlu gün sayısının tespiti ve ortalama yağış miktarlarının hesaplanması
- D) Bir gün içinde meydana gelen hava olaylarının ortalamalarının hesaplanması

Şekil 4: 2021 LGS Değerlendirme Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 4'te belirtilen soruda öğrencilerin verilen seçeneklerde yer alan sonuçları karşılaştırarak bir değerlendirme yapması ve konu hakkında karar vermesi gereklidir. En az, en çok, daha az, daha fazla gibi ifadeler öğrencilerin sorularda değerlendirme yapmasını sağlayan kelime grupları olduğu için bu soru değerlendirme basamağına ait bir sorudur.

3.5. 2018-2021 LGS Fen Bilimleri Dersine Yönelik Sorulan Soruların Farklı Yıllar Açısından Bloom Taksonomisine Göre Yüzde Dağılımı

Bloom taksonomisinde yer alan basamaklara göre 2018-2021 LGS fen bilimleri sorularının farklı yıllar açısından yüzde dağılımına Grafik 5'te yer verilmiştir.



Grafik 5: 2018-2021 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Yüzde Dağılımı

2018-2021 LGS sınavında yer alan toplam 80 fen sorusu incelendiğinde 15 sorunun kavrama, yedi sorunun uygulama, 49 sorunun analiz ve dokuz sorunun değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Sınavda bilgi basamağından soru sorulmadığı görülmüştür. Bu kapsamda Grafik 5 incelendiğinde yıllara göre soruların en çok analiz basamağında (%61,25) yer aldığı tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla kavrama (%18,75), değerlendirme (%11,25) ve uygulama (%8,75) basamaklarından soruların yer aldığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda 2018-2021 LGS fen bilimleri sorularında Bloom taksonomisine göre bilgi basamağından soru sorulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar geçmiş sınavlar da liselere öğrenci seçme sınavı olsa da, bu sınavlarda alt düzey düşünme süreçlerini (bilgi, kavrama ve uygulama) ölçen sorular ağırlıktadır ve bu durumu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Çepni, vd., 2001; Eş, 2005; İskamya, 2011; Üner, vd., 2014; Tolan, 2011). Nitekim LGS sınavında önceki yıllarda uygulanan sınavlardan farklı bir yaklaşım benimsendiği, ezbere dayalı, bilgiyi sorgulayan bir sistem olmaması, çoğunluk olarak mantık-muhakemenin yer aldığı sorulardan oluşması ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) gibi bu sınavda binlerce tam puan alan öğrencilerin olamayacağı ilgili çalışmalarda (Kızılcapan ve Nacaroğlu, 2019; Yılmaz, vd., 2019) belirtilmiştir. Buradan hareketle 2018 yılında uygulamaya başlanan LGS sınavının ezbere dayalı bilgileri ölçmekten daha çok üst düzey bilgileri ölçen bir sınav sistemi olması bu durumun olası sebebi olabilir. LGS her ne kadar geçmiş sınavlara göre daha az ezbere dayalı bilgi ölçsede, çoktan seçmeli bir formatta olduğu için Bloom'un eski taksonomisine göre sentez, yenilenmiş taksonomisine göre yaratma basamağında bir soruyu içermemektedir. Bu durum 21. Yüzyıl becerisi olarak değerlendirilen yaratıcılık becerisinin ölçülememesi anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, bu sınav sonucu oluşan sıralama yaratıcılık becerisi dikkate alınmadan oluşturulan bir sıralamadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın literatüre en önemli katkısı sınav hazırlayıcılara bu yönde verilecek bir farkındalıktır. Yaratıcılık becerisini ya da Bloom'un yaratma basamağını içermeyen bir soru ve sınav öğrencileri seçmek açısından yetersiz olarak değerlendirilmelidir. Yaratıcılık becerisini ölçülmediğinde akıcı, esnek ve orijinal fikir üreten öğrenciler belirlenmemiş olacaktır (Hu ve Adey, 2002). Ek olarak, yaratıcılık becerisini ölçmeyen bir sınavda problem çözebilen ve girişimci öğrencileri belirlemek de imkânsız hale gelecektir (Barry ve Kanematsu, 2006; Eroğlu ve Bektaş, 2022).

Bu çalışmada 2018-2021 yılları arasında LGS fen bilimleri sorularında alt düzey bilişsel becerilerden olan kavrama ve uygulama basamaklarından, üst düzey bilişsel becerilerden ise değerlendirme basamağından genel anlamda az sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Topçu (2017) 2013-2017 yılları arasındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında uygulama ve değerlendirme basamaklarından yeterince soru sorulmamasını önemli bir eksiklik olarak kabul etmiş ve eleştirmiştir. Nitekim Başol, Yıldız ve Tutkun (2021) alt düzey bilişsel becerilere ait soruların öğrenciyi seçmek açısından üst düzey düşünme becerisini ölçen sorulara göre daha yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle LGS'de alt düzey bilişsel becerilere ait basamaklardan az soru gelmesinin nedeni olarak soruların ayırt ediciliğinin düşük olması gösterilebilir. Öte yandan benzer şekilde Bloom taksonomisine göre üst düzey bilişsel becerilerden biri olan değerlendirme basamağına ait az soru sorulduğunu belirten çalışmalar da (Akyürek, 2019; Bilen, 2021) mevcuttur. Anderson ve Krathwohl'a (2014, s.108) göre değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı olarak yargılama yapmak şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre LGS'de yer alan fen bilimleri sorularında üst düzey bilişsel becerilerden biri olmasına rağmen öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde yargıya

vardığı ve ayırt ediciliği yüksek olan değerlendirme basamağından soruların sayıca az sorulması dikkat çeken bir diğer sonuç olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma değerlendirme basamağındaki soruların artırılması için soru hazırlayıcılara bir farkındalık kazandıracaktır. Değerlendirme basamağında yetersiz soru sorulması durumunda öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri yeterli derecede ölçülemez. Bu becerilerin de 21. Yüzyıl becerileri olduğu düşünüldüğünde seçme sınavlarında bu becerilerin de yeteri derecede ölçülmesi kaçınılmaz olmalıdır.

Araştırma sonucunda, LGS'nin çoktan seçmeli sorular içermesinden dolayı fen bilimleri dersine yönelik olarak sorulan sorularda sentez (yaratma) basamağında soru sorulamadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çakır (2019) TEOG, LGS ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sorularını Bloom taksonomisine göre karşılaştırmıştır ve PISA hariç diğer sınavlarda üst düzey bilişsel basamaklardan biri olan sentez basamağından soruların yer almamasına dikkat çekmiştir. Nitekim Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz çalışmalarında (2016) merkezi sınavların üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte açık uçlu soruları barındırması ve buna göre sınav sisteminin yapılandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Buradan hareketle LGS'nde açık uçlu soruların yer almamasından dolayı sentez basamağına özgü soru oluşturulamadığı söylenebilir. Bloom taksonomisinde sentez basamağı bireyin öğeleri bir araya getirme, orijinal bir ürün ya da çözüm ortaya koymasını gerektiren bir basamak (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 31; Atılgan, 2018, s.112) olması bakımından çoktan seçmeli sorularda bu düzeye ait soru oluşturulamamaktadır. Bu kapsamda LGS'deki soruların Bloom taksonomisi anlamında tüm bilişsel basamaklara özgü soru oluşturulamayan bir sınav sistemi olduğu söylenebilir. Pallant (2020) ve Tabachnick ve Fidell (2001) gibi istatistik kitabı yazarları, sınav sorularının hazırlanması sürecinde Bloom taksonomisinin dışında diğer bilim insanlarının taksonomilerinden yararlanılsa da, bir sınavda her bilişsel düzeyde soru olmasını normal dağılımın sağlanması ve sonuçların daha genellenebilir olması açısından uygun bulduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmanın yazarları da bu görüşü desteklemekte ve sınavlarda dengeli bir şekilde her bilişsel seviyede soru sorulmasının öğrencilerin etkili bir şekilde belirlenmesi açısından daha faydalı olacağı kanaatini taşımaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise LGS fen bilimleri sorularının çoğunlukla Bloom Taksonomisine göre analiz basamağında yer alması olmuştur. Bu sonuç alan yazındaki (Başol, Yıldız ve Tutkun, 2021; Can, 2021; Ekinci ve Bal, 2019) çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Can (2021) bu durumun olası sebebinin sınava girecek aday sayısının fazla ve nitelikli okul sayısının az olması olarak göstermiştir. Ona göre bir diğer sebep ise analiz basamağındaki soruların ayırt ediciliğinin yüksek olmasıdır. Topçu (2017) öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olmasını göz önünde bulundurularak aynı seviye ve aynı tür soruların sorulmaması gerektiğini, her seviyede farklı soru türlerinin bir arada olması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece sınava giren tüm öğrencilerin kendi becerilerini ispatlayabilecekleri bir sınav sistemi olabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla, her ne kadar analiz basamağında soru sayısı fazla olsa da Topçu (2017) gibi araştırmacıların düşüncelerinden hareketle, LGS'de bilişsel düzey açısından dengeli bir soru dağılımı sağlanmalıdır. Üner ve diğerleri (2014) ise öğrencilere yöneltilen soruların aynı bilişsel alandaki öğrenmeleri değil, farklı bilişsel alandaki öğrenmeleri ölçmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Benzer olarak Akhan ve Öztürk (2021) çalışmalarında ölçme ve değerlendirme kapsamında öğrenci başarısını belirlemede sınavlarda yer alan soruların taksonomik açıdan çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler hakkında yapılan değerlendirmelerin, öğretme ve öğrenme kalitesini etkileyebildiği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Kulasegaram ve Rangachari, 2018; Wanner ve Palmer, 2018). Buradan hareketle LGS'nin genel anlamda Bloom taksonomisinde analiz basamağına yoğunlaşan bir sınav olması bakımından farklı bilişsel seviyeleri ölçmede yetersiz bir sınav sistemi olduğu ve yapılan

değerlendirmelerin doğru olabilmesi adına taksonomik açıdan soruların çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmada 2018-2021 LGS fen soruları Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda LGS fen bilimleri soruları ile birlikte MEB Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan sorular kıyaslanabilir.

Araştırma sonucunda LGS Fen sorularının taksonomik açıdan özellikle analiz basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Sınavın Türk Eğitim Sisteminde ve ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretim programında amaçladığı hedeflere ulaşması açısından soruların Bloom taksonomisinde belirtilen bütün basamaklara hitap edebilecek düzeyde ve dengeli bir şekilde dağıtılması sağlanabilir.

LGS gibi öğrenci seçme sınavlarında çoktan seçmeli soru formatı tercih edilmesinden dolayı yaratıcılık becerilerini ölçen sorular kullanılmamaktadır. Bu sebeple, bu tür sınavlar öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ölçecek şekilde düzenlenebilir. Öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini de geliştiren açık uçlu soruların kullanılması yönünde çalışmalar başlatılabilir.

Yazarlar yıllara göre birbirini tekrar eden sorular olabileceği düşüncesinden hareketle, her yıla ait bir bilişsel düzeyde soru örneği sunmuşlardır. Gelecekte, böyle bir çalışma yapacak araştırmacılar her yıla ait belirledikleri taksonominin her basamağından soru örneği sunabilirler.

Yazarlar, çalışma deseni olarak durum çalışmasını kullanmışlardır. Literatürde, durum çalışmasının çok detaylı bir bakış açısı sunabilmesi için farklı veri toplama araçları ile desteklenmesi gerektiği yönünde fikirler vardır (örneğin, Creswell, 2021). Dolayısıyla, araştırmacılar dokümanla birlikte farklı veri toplama araçlarını da kullanarak böyle bir çalışma yürütebilirler.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılarından çalışmaya birinci yazar % 60, ikinci yazar % 40 oranında katkı sağlamıştır.

KAYNAKLAR

- Akhan, O. ve Öztürk, A. (2021). A study on the testing and evaluation questions in the T.R history of revolution and Atatürkism textbooks in the 8th grade according to the revised bloom taxonomy. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 21-58.
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, L W. ve Krathwohl, D. (Eds) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, İne.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barry, D. M., & Kanematsu, H. (2006). International program to promote creative thinking in chemistry and science. *The Chemist*, 83(2), 10-14. [https://doi.org/10.1016/S0034-3617\(06\)70985-7](https://doi.org/10.1016/S0034-3617(06)70985-7)
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G. ve Öz, F. B. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına, TIMSS seviyelerine ve yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945-5967. <http://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4326>

- Başol, G., Yıldız, E. ve Tutkun, M. İ. (2021). Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. M. Çelebi (Editör). *Nitel araştırma yöntemleri* (ss.165-180). Pegem Akademi.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Bilen, E. (2021). *TEOG ve LGS fen bilimleri test sorularının 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. Bingölbali, E., Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (Edit.) *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Pegem akademi
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., ve Krathwohl, D. R. A. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). Pearson Education.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108–122.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çakır, Z. (2019). *TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çepni, S., Ayvacı, H. ve Keleş, S. (2001). *Okullarda ve lise girişlerinde sınavlarında fen bilgisi sorularının çiçek taksonomisine göre karşılaştırılması*. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu (144-150 ss.). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Dindar, H., ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2022). The effect of 5E-based STEM education on academic achievement, scientific creativity, and views on the nature of science. *Learning and Individual Differences*, 98, 102181. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102181>
- Eş, H. (2005). *Liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th edition).
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>
- İskamya, U. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının soru sorma tercihleri ile ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.

- Kızılkapan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Krathwohl D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice* 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kulasegaram, K. & Rangachari, P. K. (2018). Beyond “formative”: Assessments to enrich student learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 5-14.
- Lipscomb, J. W. (2001). Is Bloom’s taxonomy better than intuitive judgement for classifying test questions? *Education*, 106 (1), 102-108.
- MEB (2019). 2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Retrieved from: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskini_Merkezi_Sinav.pdf
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research* (Second edition). Jossey-Bass.
- Mutlu, M., Uşak, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). Sage Publications
- Seddon, G. M. (1978). The properties of Bloom’s taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, 48 (2), 303-323.
- Tabachnick, B. G. & L. S. Fidell (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (SBS) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 321-335.
- Üner, S., Akkuş, H. ve Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim kimya ders kitaplarındaki ve sınavlarındaki soruların bilişsel düzeyi ve öğrencilerin bilişsel düzeyiyle ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Wanner, T. & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: The crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin yayıncılık
- Yılmaz, M., Üçüncü, G., Karakaya, F., ve Çimen, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal medyada yer alan sekizinci sınıf biyoloji soruları hakkındaki farkındalıkları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 131-145.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Zorluoglu, S. L., ve Güven, Ç. (2020). Analysis of 5th grade science learning outcomes and exam questions according to revised bloom taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 58-69. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16197>

EXTENDED ABSTRACT

In the education system, measurement and evaluation have an important place in students' learning levels and achievements and in making decisions about them. When it comes to assessment and evaluation, central exams that are held throughout the country often come to mind (Can, 2017). A central exam has been held by the Ministry of National Education since 1999 to place eighth-grade students in a higher education institution, and this exam continues with the High School Entrance System (LGS) exam, which was introduced in 2018 (Taşkın and Aksoy, 2021). In the exam, students are asked questions that aim to measure skills such as reading comprehension, concluding, problem-solving, interpretation, and critical thinking (MEB, 2019). Bloom's Taxonomy is the most frequently used approach in determining the question levels within the scope of measurement and evaluation in these questions directed to students. In this taxonomy, there are low and high-level cognitive skills, classified as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Krathwohl, 2002; Lipscomb, 2001).

When the relevant literature is examined within the scope of Bloom's taxonomy (Seddon, 1978), which is one of the most referenced sources in the education process, some studies examine scientific questions about whether there are taxonomically different questions in the central exams (Çepni, Ayvacı, and Keleş, 2001; Eş, 2005; İskamya, 2011; Mutlu, Uşak and Aydoğdu, 2003; Tolan, 2011). However, when we look at the studies, we have not found a study examining LGS science questions. Students need to develop high-level thinking skills such as critical thinking, interpretation, inference, and estimation with questions in different cognitive domains, to see the points they have difficulty in learning, and to encounter questions that measure learning in different cognitive domains, not learning in the same cognitive domain (Üner, Akkuş and Kormalı, 2014). In this regard, within the scope of the current study, 2018-2021 LGS questions will be classified according to Bloom's taxonomy, and it will be examined whether the questions asked to students in the central exams made by the Ministry of National Education are included in different cognitive steps, and within the framework of the results obtained, a comparison of the questions in different years will contribute to the literature. Therefore, the main purpose of this research was to examine the 2018-2021 LGS science questions according to Bloom's taxonomy and to determine the changes over the years comparatively.

The study was structured according to the case study, one of the qualitative research designs, and document analysis was used as a data collection tool. In the study, the data were analyzed according to the descriptive analysis. The themes obtained regarding the questions analyzed within the scope of the study were presented in the opinion of a science educator who is an expert in the field, and necessary arrangements were made after the feedback.

As a result of the research, it was concluded that in 2018-2021 LGS science questions, no questions were asked from the knowledge level according to Bloom's taxonomy. This result does not coincide with the results of the studies in the literature (Çepni, Ayvacı, & Keleş, 2001; Eş, 2005; İskamya, 2011; Üner, Akkuş & Kormalı, 2014; Tolan, 2011). On the other hand, in LGS science questions, it was determined that few questions were asked from the comprehension and application steps, which are low-level cognitive skills, and from the evaluation step, which are high-level cognitive skills, in general. As a result of the research, it has been determined that no questions can be asked from the synthesis step since the LGS exam includes multiple choice questions Likewise, Çakır (2019) compared the TEOG, LGS, and Program for International Student Assessment (PISA) questions in his study according to Bloom's taxonomy and drew attention to the fact that the questions from the synthesis level, which is one of the higher-level cognitive steps, are not included in the exams other than the PISA exam. Başol, Balgalmış,

Karlı, and Öz emphasized in their study (2016) that central exams should contain open-ended questions that will measure high-level thinking skills and that the exam system should be structured accordingly. Another result obtained from the research is that LGS science questions are generally included in the analysis step according to Bloom's Taxonomy. This result is similar to the results of studies in the literature (Başol, Yıldız, & Tutkun, 2021; Can, 2021; Ekinçi & Bal, 2019).

As a result, it was determined that the questions were mostly in the analysis step (61.25%) according to the years. Then, there were questions from the stages of comprehension (18.75%), evaluation (11.25%), and application (8.75%), respectively. Another remarkable result is that no questions are asked from the knowledge level in the exam.

Although LGS measures less rote knowledge than previous exams, since it is in a multiple-choice format, it does not include a question at the synthesis step according to Bloom's old taxonomy, and at the creation step according to the revised taxonomy. This means that creativity skill, which is considered 21st-century skill, cannot be measured. In other words, the ranking formed as a result of this exam is a ranking created without considering the creativity skill. Therefore, the most important contribution of this study to the literature is the awareness that will be given to exam preparers in this direction. A question and an exam that does not include creativity or Bloom's step of creation should be considered insufficient in terms of selecting students. When creativity skills are not measured, students who produce fluent, flexible and original ideas will not be identified (Hu & Adey, 2002). In addition, it will be impossible to identify problem-solving and entrepreneurial students in an exam that does not measure inventive skills (Barry & Kanematsu, 2006; Eroğlu & Bektaş, 2022).

Since multiple choice question format is preferred in student selection exams such as LGS, questions measuring creativity skills are not used. For this reason, such exams should be arranged to measure students' creativity skills. Studies should be initiated to use open-ended questions that also improve students' comprehension and writing skills.



Schreibkompetenz Angehender Deutschlehrer bei der Erstellung eines Wissenschaftlichen Textes

Writing Skill of Prospective Teachers of German in the Preparation of a Scientific text

Gönül KARASU¹ Yunus Emre SARI²

Article Type: Research Article

Application Date: 04.11.2022

Kabul Tarihi: 25.01.2023

To Cite This Article: Karasu, G. & Sari, Y. E. (2023). Writing skill of prospective teachers of German in the preparation of a scientific text. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 246-261.

Abstract: Schreibfertigkeit gehört zu den produktiven Fertigkeiten, über die Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die schriftliche Kommunikation und wissenschaftliche Zwecke in Form von schriftlichen Texten verfügen müssen. Während die Weiterentwicklung von Schreibfähigkeiten wie Vorschreiben, Organisieren, Entwerfen und Ausarbeiten sicherlich ein wichtiges Ziel für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen ist, stellt dies auch eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Ziel dieser Arbeit ist es daher, die akademische Schreibkompetenz der angehenden türkischen Deutschlehrer³ an der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in der Fremdsprache Deutsch zu untersuchen. Damit wird die Forschungsfrage der vorliegenden qualitativen Arbeit aufgestellt, wie die akademische Schreibkompetenz der Studenten beurteilt werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage ist auf der ersten Ebene die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studenten einzuschätzen. Die zu einer bestimmten Frist selbstgestalteten Aufgaben von Probanden werden aus der Sicht der qualitativen Herangehensweise und der Inhaltsanalyse nach ihrem Textinhalt, Textaufbau und der angewendeten Sprache untersucht, kodiert, nach dem Ziel der Forschung nochmals rekonstruiert und nach ihren Oberbegriffen zusammengefasst. Ausgehend von den Ergebnissen lässt sich die Hypothese formulieren, inwieweit die Studenten notwendige akademische Schreibkenntnisse besitzen und welche Strategien sie während der Bearbeitung ihrer eigenen produzierten Texte heranziehen. Aus dieser Studie ergibt sich des Weiteren die Schlussfolgerung, dass die Studenten über das Wissen zum Verfassen wissenschaftlicher Texte verfügen, aber Unterstützung beim Verfassen und Verschriftlichen wissenschaftlicher Texte benötigen. Schreiblabore und auch Seminare, in denen Tutoren oder Postgraduierte zusammenarbeiten und Hilfestellung anbieten, könnten die Schreibfähigkeiten der Studenten fördern.

¹ Assis. Prof. / Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of German Language Teaching/ gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2875-0826.

² Res. Asst. Dr./ Istanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Division of German Language Teaching/ y.sari@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3589-8055 (Corresponding author).

³ The generic masculine is used in this work for better readability.

Schlüsselwörter: Akademisches schreiben, Deutsch als fremdsprache, schreibfertigkeit, schreibkompetenz, angehende lehrer.

ABSTRACT: Writing competence is one of the productive skills that students of German as a Foreign Language (DaF) need to possess for written communication and academic purposes in the form of written texts. Developing writing skills such as prewriting, organizing, drafting, and elaborating (revising/proofreading) is certainly an important goal for educational institutions at all levels, but it is also a major challenge for teachers and learners, especially in foreign language classrooms. The aim of this paper is to investigate the academic writing competence in Turkish prospective teachers of German as a foreign language at the Faculty of Education, at Anadolu University. The research question of this qualitative paper is established as to how students' academic writing competence can be assessed. To answer this question, the scientific writing competence of students is to be assessed at the first level. Based on the perspective of the qualitative approach and content analysis, the self-designed tasks of the subjects on a certain deadline are analyzed in terms of their text content, text structure and the language used, and are coded, reconstructed and summarized again according to the research objective. Based on the results, it can be hypothesized to what extent students possess necessary academic writing skills and from what strategies they draw while editing their own produced texts. Based on this study, it can be concluded that students have the knowledge to write academic texts, but they need assistance in writing academic texts. Writing labs in which tutors or postgraduates collaborate and provide assistance could also enhance students' writing skills.

Keywords: Academic writing, German as a foreign language, writing skills, teacher education in German, prospective teachers.

1. EINLEITUNG

Schreibkompetenz ist eine der produktiven Fähigkeiten, über die Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die schriftliche Kommunikation und akademische Zwecke in Form von geschriebenen Texten verfügen sollten. Mit wissenschaftlichem Schreiben ist die reflektierte, durchdachte Erarbeitung komplexer Inhalte in einem Fachgebiet oder über ein Thema gemeint. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache erworben werden müssen und die im Laufe der Schulzeit sowie später (möglicherweise) an der Universität vermittelt werden.

Im Bildungskontext wird das Schreiben zur Erfüllung der verschiedenen akademischen Anforderungen benötigt, wie z. B. im Aufsatzunterricht und auch für Aufsatztests, für Hausarbeiten, Laborberichte und zugleich auch Projektberichte. Bailey (2011) hat zu all dem festgestellt, dass akademisches Schreiben nicht nur dazu dient, über ein Forschungsthema zu berichten und es zusammenzufassen, sondern auch, die diskutierten Fragen auf der Grundlage eigener Interessen und des Standpunkts des Verfassers zu schreiben und zu beantworten.

In der wissenschaftlichen Forschung und Didaktik der Erstsprache (L1) Deutsch bildete das akademische Schreiben als komplexer Prozess zunächst einen Schwerpunkt. Bereits seit den 1980er Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum ein Forschungskontext zu wissenschaftlichen Schreibprozessen auch in der Fremd- und Zweitsprache (L2) Deutsch herausgebildet (Brinkschulte, 2012). Der erfolgreiche Abschluss eines Studiums setzt akademisches Schreiben voraus, d. h. die Studenten müssen in ihren Hausarbeiten oder sogar in Prüfungen zeigen, dass sie ein Thema oder ein Problem in einem akademischen Sinne diskutieren können.

Krumm (1989) stellt fest, dass in den Lehrplänen der 1970er und frühen 1980er Jahren das Schreiben nicht einmal in den Lernzielen und Verlaufsübersichten enthalten war. Schreibkompetenz wurde damals mit der sicheren Beherrschung der Rechtschreibung gleichgesetzt. Andere Verwendungszwecke wurden weniger beachtet, da das Schreiben zur Bewältigung der alltäglichen Kommunikationsbedürfnisse kaum benötigt wurde, wie Untersuchungen zur Häufigkeit des Schreibens zeigen (Iluk, 1997). So untersuchte Faistauer (1997) das kollaborative Schreiben, Kästner (1997) konzentrierte sich auf das freie Schreiben und Bühler (2000) analysierte die Schwierigkeiten, die beim Abfassen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit in der Fremdsprache Deutsch auftreten. François (2004) zeigte wie französische Germanistikstudierende die innere und äußere Form ihrer universitären Abschlussarbeit gestalten. In der Arbeit von Duman (2010) wurde das kreative Schreiben mit dem Computer im DaF-Unterricht von DaF-Studenten erforscht. Dabei wurden die Texte per E-Mail an die Lehrkraft gesendet. Sie korrigierten ihre Fehler mit ihren Klassenkameraden, die wieder zur Bearbeitung der Texte in der Fremdsprache diente.

Infolge der bislang erhaltenen Forschungsergebnisse und des Paradigmenwechsels veränderte sich auch die Bedeutung des Schreibens mit der Orientierung am Kompetenzkonzept im Sprachunterricht. Laut Faistauer (2010) gewann das Schreiben im Zuge der Geschichte des institutionalisierten Zweit- und Fremdsprachenlernens zunehmend an Bedeutung, was sich unbestritten sowohl in der Forschung als auch in der Didaktik widerspiegelte. Die kognitive Wende hat damit zu einem Interesse der Forschung geführt, nicht nur die Ergebnisse des Denkens, Lernens und Problemlösens zu beschreiben, sondern sie auch als Produkte der sie hervorbringenden Prozesse zu verstehen. Andere wichtige Denkanstöße für das Verständnis der Textproduktion, insbesondere aus entwicklungspsychologischer Sicht, lieferte die pädagogisch-psychologische Schreibforschung (Glaser, 2004). Iluk (1997) stellt diesbezüglich fest, dass seit den 1980er Jahren erkannt wurde, dass das Schreiben ebenso wie das Sprechen eine kommunikative Funktion hat, die sowohl lernpsychologische Ziele (z. B. Strukturierung der Gedanken, Verknüpfung

von Sprache und Kultur) als auch handlungsorientierte Ziele (z. B. das Gehörte kann durch Aufschreiben konkretisiert werden) erreichen hilft. Da es in dieser Studie um die Feststellung der Kompetenz der angehenden Lehrer geht, sollte dies unbedingt berücksichtigt werden, worauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

1.1. Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Mit Beginn der 1990er Jahre rückten in der neuen Schreibdidaktik vor allem drei Aspekte in den Vordergrund: das freie Schreiben, die Textarbeit, deren Thema und Textsorte von den Schreibenden selbst gewählt wird; der textlinguistische Ansatz, durch den die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser geweckt wird; und der Prozessansatz, d. h. die Textproduktion selbst (Eßer, 1997).

Laut Duman (2007) gehören zum freien Schreiben zugleich auch Schreibaufgaben, die die Schreibfähigkeit erweitern. Entscheidend ist der Handlungsspielraum des Schreibers während seines Schreibprozesses, der nicht begrenzt werden sollte. Durch diesen Spielraum hat der Schreiber seinen eigenen Raum, indem er individuell, kreativ und selbstbewusst handelt. Aus diesen Überlegungen heraus bedeutet freies Schreiben freies Handeln und Selbstvertrauen, auch wenn die Schreibenden beim fremdsprachlichen Schreiben über begrenzte sprachliche Kenntnisse verfügen und deshalb bestimmte sprachliche Strategien entwickeln.

Schreiben ist ein fortlaufender kreativer Prozess, der vier Schritte umfasst: Vorschreiben, Organisieren, Entwerfen und Ausarbeiten, wie z. B. Überarbeiten und Redigieren (Toba & Noor, 2019). Die Weiterentwicklung solcher Schreibfähigkeiten ist ein wichtiges Ziel für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen, stellt sie jedoch vor allem im Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung für Lehrkräfte und Lernende dar. Im Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache geht es einerseits um den Erwerb der deutschen Sprache als Fremdsprache und andererseits um den Bezug der Lehr- und Lernprozesse zur Sprache Deutsch als Fremdsprache (Köksal, 2013, zitiert nach Hatipoğlu, 2015). Das Schreiben spiegelt die Fähigkeit der Lernenden und ihre Schreibtechniken wider, daher müssen sich die Lernenden über das Schreiben als Prozess und auch als Produkt bewusst sein. Zum Schreibenlernen gehört unentbehrlich auch das Erlernen von Schreibfertigkeiten, Regeln und Konventionen. Folglich sollten die Lernenden diese Taktiken nicht nur kennen, sondern auch wissen, wie sie sie beherrschen und kontrollieren können (Redder, 2002; Okasha & Hamdi, 2014).

Die Schreibfertigkeit stellt sowohl für Studenten, die Deutsch auf L1-Niveau beherrschen, als auch für diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, eine Herausforderung dar (siehe François, 2004; Brinkschulte, 2021). Neben den Schwierigkeiten der akademischen Arbeit müssen sich Fremdsprachenlerner auch noch gut in der Fremdsprache "Deutsch" ausdrücken können. Silva (1993) stellt in Bezug auf L2-Schreiber im Vergleich zu L1-Schreibern, die wissenschaftlich schreiben müssen, fest, dass L2-Schreiber sich weniger Zeit für die Planung ihres Textes nehmen. Sie verbringen oft viel Zeit damit, Material für den Text zu sammeln, aber dieses Material ist oft nutzlos, nicht strukturiert und wird später nicht in den Text eingearbeitet. Darüber hinaus setzen sich L2-Schreiber weniger Ziele für die Textproduktion und haben mehr Probleme bei der tatsächlichen Umsetzung der Ziele. Mit anderen Worten, die Ergebnisse zahlreicher Studien zeigen, dass die eigentliche Satzproduktion für sie (Silva, 1993) sehr viel zeitaufwändiger und mühsamer ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das wissenschaftliche Interesse am akademischen Schreiben speziell für deutsche Muttersprachler zwar stetig zunimmt, dass aber im Bereich Deutsch als Fremdsprache im türkischen DaF-Kontext offensichtlich noch ein großer Forschungsbedarf besteht. Das liegt daran, dass es sich um eine Fremdsprache handelt und man nicht nur mit dem Schreiben zu kämpfen

hat, sondern auch andere Fähigkeiten entwickeln und das Schreiben auf diese Weise unterstützen muss. In diesem Zusammenhang sind einige methodische Komponenten zu nennen, die schreibschwache Lernende und Studierende in ihrer Entwicklung unterstützen können. Nach Philipp (2012) sind folgende Elemente von besonderer Bedeutung: Strukturierung und Entlastung, Kooperation, beobachtbare Schreibmodelle und Textverarbeitungssoftware, auf deren Vorhandensein auch in der vorliegenden Arbeit geachtet wurde.

Auch vom nationalen Bildungsministerium der Republik Türkei (MEB) wird hervorgehoben, dass das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Beherrschung der vier Fertigkeiten "Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben" sind. Unter diesem Gesichtspunkt können DaF-Lehrer die Schreibkompetenz ihrer Lernenden nur dann fördern, wenn sie diese Fähigkeit an der Universität auf einem für ihr Berufsleben ausreichenden Niveau erlernen. Vor diesem Hintergrund ist es zunächst wichtig zu wissen, wie angehende Deutschlehrer bei der Erstellung eines literarischen Produkts vorgehen und welche Quellen sie verwenden. Die Analyse der akademischen Texte, die in diesem Zusammenhang auftauchen, wird somit ein Indikator dafür sein, wie die Studenten selbst ein schriftliches Produkt erstellen können, wenn sie eine wissenschaftliche Arbeit zu einem bestimmten Thema schreiben müssen. In der vorliegenden Arbeit geht es vorwiegend um die textuellen Merkmale beim wissenschaftlichen Schreiben und weniger um die grammatikalischen Schwierigkeiten.

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend ist es das Ziel dieser Studie, Antworten auf die folgenden Fragen zu ermitteln:

1) Welchen Weg verfolgen angehende Deutschlehrer, wenn sie aufgefordert werden, wissenschaftliche Texte zu schreiben? Wie spiegelt sich dieser Prozess in ihren wissenschaftlichen Texten wider?

2) Inwieweit zeigen sich Teilkompetenzen wie Inhalts-, Strukturierungs-, Formulierungs- und Zielsetzungskompetenzen in den wissenschaftlichen Texten der angehenden Deutschlehrer?

3) Welche Online-Ressourcen und externen Hilfen nutzen angehende Deutschlehrer in ihrem Schreibprozess?

Die Antworten der angehenden Deutschlehrer sollen für Lehrende einen Einblick in Bezug zu der Kompetenz der Lerner in ihren Schreibfertigkeiten in Betracht zu wissenschaftlichen Texten verschaffen können.

2. METHODE

2.1. Forschungsdesign

Diese Arbeit lehnt sich an die qualitative Forschungsmethode an, die mit ihrem empirischen Vorgehen zu den Fallstudien gehört (s. Kaiser, 1983). Es wird in dieser Studie darauf abgezielt, die akademische Schreibkompetenz der Studenten zu ermitteln und festzustellen, welche Hilfsmittel sie beim Schreiben verwendet haben. Hier wurden die Dokumente der angehenden Deutschlehrer auf ihren Inhalt und ihre Struktur hin untersucht. Sie wurden ebenfalls gebeten, sich Notizen darüber zu machen, welche Hilfsmittel sie bei der Erstellung von Texten verwendeten. Die Studenten wurden, ohne auf das Geschlecht zu achten, um des einfachen Lesens willen (Anonyme Texte) als Std. 1, Std. 2 usw. kodiert.

Die vorliegende Studie wird nach qualitativen Forschungsprinzipien durchgeführt. Am Ende des Schreibprozesses der angehenden Deutschlehrer werden die Dokumente im Hinblick auf das Forschungsziel durchgelesen, zusammenhängende Anhaltspunkte kodiert, in Themen unterteilt,

tabellarisch veranschaulicht und interpretiert. Die Antworten auf die Frage, von welchen Hilfsmitteln sie profitiert haben, werden nach ihrem Zusammenhang in Untertitel zusammengefasst.

Um die Schreibkompetenz der angehenden Lehrer untersuchen zu können, wurden die Teilkompetenzen von Fix (2008) und Philipp (2012) als Muster berücksichtigt, die nach ihrem Korpus in dieser Studie seine eigene Struktur fand. Schreibkompetenzmodelle basieren auf der Überlegung, dass dazu verschiedene Teilkompetenzen erforderlich sind, die vom Schreibenden sukzessive entwickelt, erweitert oder in eine bestehende Kompetenz integriert werden. Fix (2008) versteht unter Schreibkompetenz die Fähigkeit zu folgenden Aspekten: pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und sprachliches Wissen. Dazu sind noch folgende Teilkompetenzen wie: Zielsetzungskompetenz, Inhaltliche Kompetenz, Strukturierungskompetenz und Formulierungskompetenz zu nennen.

2.2. Teilnehmer

Am Anfang dieser Forschung bestanden die Teilnehmer aus 16 angehenden Deutschlehrern der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität, deren Alter zwischen 19 und 23 Jahren lag und die sich im siebten Semester befanden. Für die Stichprobe wurde die Anzahl der Studenten als ausreichend angesehen, da die Datenaussagen bereits bestimmte Kategorien und Informationsmengen erreicht hatten.

Von 16 Teilnehmern nahmen nur 13 Teilnehmer an der Arbeit teil. Man kann davon ausgehen, dass diese Arbeit eine Freiwilligenarbeit war und die drei Studenten aus verschiedenen Gründen nicht teilgenommen haben. Somit ist diese Arbeit begrenzt mit den 13 Studenten des Lehrjahrs 2020-2021.

Die Wahl fiel auf die Zufallsstichprobe, eine der Methoden der gezielten Stichprobenziehung. Der Grund für die Anwendung dieser Methode ist, dass sie die Möglichkeit bietet, leicht die Teilnehmer zu erreichen, die für den Forscher günstig und gelegen sind. Die Stichprobenmethode ermöglicht eine schnelle Datenerhebung und erweist sich als praktisch (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Für die Vorbereitung der Texte wurden den Studenten ein Zeitraum von vier Wochen gegeben, die allerdings dann auch je nach Bedarf verlängert wurde. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ihre Sprachkenntnisse und ihr Wissen zur Bearbeitung der wissenschaftlichen Texte ausreichen.

2.3. Datenerhebungsinstrument und Datenerhebung

Gemäß dem Forschungszweck wurden Studierende, die im Frühjahrssemester 2020-2021 an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt studieren, gebeten, einen Text im akademischen Stil zu verfassen. Hierbei wurde auf den Schreibprozess und das darauffolgende Schreibprodukt Wert gelegt.

In dieser Studie wurde die Meinung von Experten der qualitativen Forschung für die interne Validität (Glaubwürdigkeit) herangezogen und entsprechende Korrekturen vorgenommen. Für die externe Validität (Übertragbarkeit) wurden gezielte Stichproben und detaillierte Beschreibungen verwendet. Zur Erhebung der Daten wurde eine Forschungsgenehmigung (Protokoll Nr.: 69968) von der Ethikkommission der Anadolu-Universität und die Zustimmung der Teilnehmer vor der Anwendung eingeholt.

3. DATENANALYSE

Die Texte der Studenten⁴ wurden eingesammelt und nach ihrem Aufbau, nach ihrem Textinhalt, und ihrer Sprache (Schaller, 2018; François, 2004) hin analysiert. Daraufhin wurden den Studenten nach ihrer Textproduktion Fragen gestellt, wie und welche Quellen sie, während ihres Schreibprozesses erkundet haben, welche Schritte sie verfolgten, ob sie ihren wissenschaftlichen Text jemandem durchlesen gelassen haben und ob sie den wissenschaftlichen Text direkt in der Fremdsprache oder zuerst in der Muttersprache vorbereitet haben.

3.1. Aufbau der Texte und Inhalte

Von den Dokumenten ausgehend können diese Kategorien erweitert oder auch unterlassen werden. Nach der Untersuchung der Texte nach ihrem Aufbau und Inhalt soll ausführlich auf die Herangehensweise der Studenten eingegangen werden.

Den Studenten wurde der Titel „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der Türkei“ als Rahmen ihrer Textproduktion vorgegeben, wozu sie einen Text mit mindestens 200 Wörtern schreiben sollten. Ihnen wurde freigestellt, wie sie das Thema bearbeiten und welche Überschriften sie wählen.

In dieser Arbeit wird es als wesentlich angesehen, die Textprodukte nach ihrem Aufbau und ihrem Inhalt zu betrachten. Die Produktion eines Textes ist die konkrete Darlegung des Schreibprozesses. Die Feststellungen zu der Anzahl der Wörter, ihrer methodischen Herangehensweise, Literatur, Eingrenzung der Texte, Textaufbau und der Sprache, geben Anhaltspunkte, bei welchen Schritten die Studenten beim Schreibprozess Schwierigkeiten hatten und wo ihnen bei ihrem Schreibprozess Unterstützung gegeben werden kann. In Tabelle 1 werden die Texte nach ihrer Wortanzahl je nach Student dargelegt.

Tabelle 1: Wortanzahl je nach Student

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Wortanzahl	635	198	245	94	170	118	161	149	310	244	259	295	434

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die Höchstzahl mit 635 Wörtern bei Std. 1 liegt. Dem Std. 1 folgt dann Std. 13 mit 434, Std. 9 mit 310, Std. 12 mit 295, Std. 11 mit 259, Std. 3 mit 245 und Std. 10 mit 244 Wörtern. Die Richtlinie zur Erstellung des Textes war mindestens 200 Wörter, dem sieben Studenten gefolgt sind. Für diese Studie wurden auch die Textprodukte als relevant angesehen, die unter der Mindestwortanzahl lagen. Abgesehen von Std. 4 mit 94 Wörtern, liegen fünf Studenten (Std. 2, Std. 5, Std. 6, Std. 7, Std. 8) zwischen 100-200 Wörtern. Diese Werte legen nahe, dass diese Studenten größere Schwierigkeiten beim Erstellen eines wissenschaftlichen Textes hatten als die Anderen. Bei Std. 4 war es zuerst unklar, ob der Text überhaupt bei der Bewertung berücksichtigt werden sollte. Nach der Untersuchung nach Aufbau und Inhalt des Textes von Std. 4 sah man, dass auch diese Arbeit zu einem Ergebnis führen kann, wie im Weiteren dargelegt werden soll.

⁴ Aus Gründen der Einfachheit wird in diesem Abschnitt das Wort "Student" bzw. „Abk. Std.“ anstelle von "angehende Lehrer" verwendet.

3.2. Textinhalt

Bei der Frage zum Textinhalt, ob die Texte der Studenten eine methodische Vorgehensweise haben (wie Fragestellung und Problemformulierung etc.) (Ruhmann, 1997; Schaller, 2018; Kruse, 2012), ob auf Quellenverzeichnis, bzw. Literatur geachtet wurde und ob die Texte eingegrenzt wurden, stellte man fest, dass dies je nach Student variiert. Es wurde den Texten entnommen, dass die Studenten mehr Wert auf die methodische Vorgehensweise und Eingrenzung des Themas legten als auf die Literatur (Fischer, 2002).

Tabelle 2: Inhalt der Texte

Student	Methodische Vorgehensweise	Literatur	Eingrenzung
1	+	+	+
2	-	+	+
3	+	-	+
4	-	-	-
5	-	-	+
6	-	-	+
7	+	-	+
8	+	-	+
9	+	-	+
10	+	-	+
11	+	-	+
12	+	-	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 2 kann herausgelesen werden, dass 9 Studenten auf die methodische Vorgehensweise achteten. Drei Studenten fügten ihrem Text Literaturangabe bei, die sie recherchierten und fast alle Studenten, außer Std. 4, grenzten ihre Arbeit ein. Allerdings achteten nur Std. 1, Std. 13 und Std. 2 auf die Regeln einer wissenschaftlichen Arbeit, wonach Literaturangaben aufgezeigt werden sollen. Der Grund für dieses Fehlen mag sein, dass den Studenten bei der Anweisung der Textproduktion diese Richtlinie nicht angegeben wurde. Auf diese Anweisung wurde jedoch absichtlich verzichtet, da man im Sinne der wissenschaftlichen Arbeit erkunden wollte, ob die Studenten diese mühsame Arbeit, die Zeit und Geduld bedarf, auch ohne Aufforderung verwirklichen. Auch hier kann man aus Tabelle 2 entnehmen, dass die anderen Studenten außer den drei Studenten, die Literaturangaben angezeigt haben, eine wissenschaftliche Arbeitsweise nicht verinnerlichen konnten. Es ist hier auch zu betonen, dass diese Produkte nicht für eine Bewertung oder im Rahmen eines Seminars erstellt wurden. Die Studierenden haben sich dieser Aufgabe freiwillig gestellt und unterlagen keinen institutionellen Erwartungen. Bei der methodischen Vorgehensweise zeigten Std. 2, 4, 5, 6, dass diese sprachliche und schriftliche Handlung bearbeitet werden sollte. Auf die Eingrenzung des Themas achteten alle Studenten außer Std. 4.

3.3. Textaufbau

Einleitung, Hauptteil und Schluss (siehe hierzu auch Becker-Mrotzek, 2004) sind im Allgemeinen die Teile eines Textaufbaus. Es wurde darauf geachtet, ob die Studenten die Gliederungsteile im Text auch berücksichtigten. Diese Textteile werden nicht nur in wissenschaftlichen Texten erwartet, sondern auch in Aufsätzen, Berichten usw., die bereits in den Schuljahren erlernt wurden.

Tabelle 3: Aufbauteile der Texte

Student	Einleitung	Hauptteil	Schluss
1	+	+	+
2	+	+	-
3	+	+	+
4	-	+	+
5	+	+	+
6	+	+	+
7	+	+	+
8	-	+	-
9	+	-	+
10	+	+	+
11	+	+	+
12	+	+	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 3 kann herausgelesen werden, dass sich außer 4 Studenten, alle Studenten auf die Gliederung des Textes konzentriert haben. Std. 2 und 8 haben den Schluss, Std. 4 und 8 die Einleitung und Std. 9 den Hauptteil nicht beachtet. Std. 1, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 haben auf die Einleitung, auf den Hauptteil und auf den Schluss im Text geachtet. Man kann hier zu dem Schluss kommen, dass die Studenten die in der Mittelstufe gelernte Gliederung eines Textes in der Hochschule in ihre Arbeiten integrieren konnten. Aus Tabelle 2 kann man zudem herauslesen, dass die Literaturangabe, die bei wissenschaftlichen Arbeiten erwartet wird, an den Hochschulen in der Türkei zwar gelehrt wird, aber nicht von allen Studenten als notwendig angesehen wird.

3.4. Sprache

Bei der Analyse der Sprache, die die Studenten bei der Verarbeitung ihres Textes verwendeten, wurde auf die Ich-Form geachtet (Keuth, 1975), die in deutschsprachigen wissenschaftlichen Arbeiten nicht genutzt werden sollte. Eine objektive Haltung zum Thema gehört zu wissenschaftlichen Texten, wo die subjektive Einstellung der Textproduzenten nicht erwartet wird.

Tabelle 4: Objektive Einstellung zum Forschungsthema

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ich-Form	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+

Aus Tabelle 4 kann abgelesen werden, dass 5 Studenten auf die Schreibform in wissenschaftlichen Texten, bzw. auf die Schreiberpräsenz geachtet haben. Sieben Studenten haben in der Ich-Form geschrieben. Subjektivität wurde von 8 Studenten genutzt, was in wissenschaftlichen Texten jedoch als unerwünscht angesehen wird, um die Objektivität nicht zu verlieren. Des Weiteren wurde bei der Auswertung der Texte auf den Satzbau (Subjekt, Prädikat, Objekt im einfacheren Sinn), auf die Konjunktionen und auf das Passiv im Satz geachtet.

Tabelle 5: *Analyse der Sätze*

Student	Satzbau	Konjunktionen	Passivform
1	+	+	+
2	-	+	+
3	+	+	+
4	+	+	-
5	+	+	+
6	+	+	-
7	+	+	-
8	+	+	-
9	+	+	+
10	+	+	+
11	+	+	-
12	+	+	+
13	+	+	+

Aus Tabelle 5 kann herausgelesen werden, dass alle Studenten Hauptsätze mit Nebensätzen und den entsprechenden Konjunktionen gebildet haben. Beim Satzbau zeigten die Studenten außer Std. 2, dass sie sich dem Satzbau der Fremdsprache entsprechend schriftlich ausdrücken konnten. Auch der Passivgebrauch, der in wissenschaftlichen Texten erwartet wird, wurde in den Texten der Studenten angewendet. Außer den Studenten 4, 6, 7, 8 und 11 benutzten die Studenten sowohl Passiv- als auch Aktivsätze, in denen verschiedene Verbzeitformen angewendet wurden. Aus Tabelle 5 wird ebenfalls ersichtlich, dass die Studenten Deutsch als Fremdsprache im Großen und Ganzen beherrschen und ein Thema schriftlich bearbeiten und auch darlegen können.

3.5. Bevorzugte Quellennutzung beim wissenschaftlichen Schreiben

Den Studenten wurde die Frage gestellt, wie sie sich, während ihres Schreibprozesses der wissenschaftlichen Texte vorbereitet haben und welche Quellen sie dabei herangezogen haben. Es lag im Interesse dieser Arbeit zu erfahren, von welchen Hilfsmaterialien sie profitierten, ob sie Datenbanken im Internet aufsuchten, ob sie direkt am Computer schrieben und ob sie ihre Texte gegenlesen ließen. Diese Fragen wurden den Studenten nicht direkt gestellt, denn es könnten auch andere Quellen aufgesucht sein, die dann nicht außer Acht gelassen werden sollten. Außer den Studenten 4, 8, und 12

belegten alle Studenten, welche Quellen sie bei ihrer Arbeit aufsuchten und welchen Schritten sie dabei folgten.

Std. 1 belegte Schritt für Schritt, wie er sich auf seinen wissenschaftlichen Text vorbereitet hatte. Er dokumentierte, dass er zuerst zum Thema eine Literaturrecherche verwirklichte und zwar sowohl im Internet als auch über Google Scholar, wodurch er seiner Meinung nach „einen Einblick ins Thema“ fand. Als nächstes wurden unbekannte Wörter online im Pons und Duden Wörterbuch nachgeschaut und Notizen in PDF-Form erstellt. Auf der Internetseite namens Notion habe er sich bestimmte Informationen aus den Belegen zusammenfassend auf Türkisch notiert. Die Vorbereitungen für den wissenschaftlichen Text verwirklichte er erst in türkischer Sprache, die er dann ins Deutsche übersetzt hat.

Auch Std. 2 recherchierte zuerst im Internet, nahm die seiner Ansicht nach für das Thema wichtigsten Texte, stellte sie zusammen und begann dann erst zu schreiben. Bei den türkischen Artikeln suchte er online nach dem Wörterbuch, bei den in der deutschen Sprache verfassten Artikeln nach Synonymen des Wortes. Zuletzt dokumentierte Std. 2, dass er auch danach geschaut habe, wie im Text Zitate und Quellenverzeichnisse dargelegt wurden.

Std. 3 schrieb, dass er vor allem Onlinewörterbücher wie Pons und bab.la herangezogen habe. Std.3 habe sich bei der Recherche nicht nur für die Lehre der deutschen Sprache interessiert, sondern auch für andere Fremdsprachen, die vielleicht ähnliche Probleme aufweisen wie die DaF-Lehre. Hierzu suchte er ebenfalls Google Scholar auf. Man kann festhalten, dass auch dieser Student zur Recherche aufs Internet zurückgegriffen hat. Std. 3 fand heraus, dass es Schwierigkeiten bei den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gab, was sowohl am Mangel des Wortschatzes als auch an fehlenden Ausübungsmöglichkeiten der zu erlernenden Sprache liege. Diese Recherche gab ihm dann den Anlass den Text zu schreiben. Std. 3 habe auch von Google Translate profitiert.

Std. 4 schrieb einen Text aus 94 Wörtern und gab keine Angaben dazu, wie er den vorliegenden Text erstellte. Hierzu könnte man verschiedene Vermutungen anstellen, die aber wiederum nicht wissenschaftlich gestützt werden könnten. Für diese Forschung ist auch diese Datei ein Zeichen für Interesse oder Desinteresse, worauf man noch weiter eingehen und vielleicht durch weitere Zusammenarbeiten Interesse wecken könnte.

Auch Std. 5 dokumentierte, dass er im Internet recherchierte und schaute auch nach, wie das Curriculum in der Mittelschule zurzeit war und warum so viele ins Ausland gehen wollten. Er habe direkt in der Fremdsprache geschrieben, aber von Zeit zu Zeit auch das Onlinewörterbuch Pons herangezogen.

Std. 6 belegte, dass er zuerst im Sinne eines Aufsatzes zu Schreiben versuchte und dabei von dem Onlinewörterbuch Beluka profitiert hätte. Das Manuskript habe er im Word Programm und direkt in der deutschen Sprache vorbereitet und am PC geschrieben.

„Ich habe keine Recherche verwirklicht.“ schrieb Std. 7. Er habe direkt in der Fremdsprache das zu formulieren versucht, was er dachte. Während seiner Textproduktion zog er das Onlinewörterbuch Pons und Google Translate heran.

Wie Std. 4 machte auch Std. 8 keine Rückmeldung zur Vorgehensweise. Std. 9 belegte, dass er während des Schreibens von dem Onlinewörterbuch Pons und Google Translate profitierte. Er habe ausführlich den Unterschied zwischen DaF und DaZ online recherchiert, damit die Eingrenzung des

Textes klargestellt werden konnte. Er habe kürzlich Henri Levebvre gelesen und wurde auch von ihm inspiriert. Er hätte seinen wissenschaftlichen Text auch von seinem Freund X gegenlesen lassen.

Auch Std. 10 recherchierte online und zitierte die nach ihm wichtigsten Stellen aus den Artikeln und notierte sie sich. Aus Selbsterfahrung und auch von all dem, was er gelernt habe, habe er den Text anhand der Notizen produziert. Während des Schreibprozesses habe er Google Translate genutzt. Auch die Onlinewörterbücher wie bab.la, beluka, Suupso seien Wörterbücher, die er normalerweise während seines Schreibens aufsuche. Zuletzt ließ auch er seinen Text gegenlesen.

Auch Std. 11 recherchierte im Internet, woraufhin er sich aus türkischen und deutschen Artikeln Notizen machte und dann zu schreiben anfing. Während des Schreibprozesses profitierte er online von den Wörterbüchern beluka, bab.la und wiktionary.

Std. 12 gab keine Rückmeldung zum Prozess seiner Textproduktion. Std. 13 belegte, dass er zuerst sein eigenes Wissen als Manuskript aufschrieb, da er seiner Meinung nach viele Seminare zu diesem Thema besucht und ein bestimmtes Vorwissen habe (siehe für das Vorwissen der Lerner: Redder, 2002). Er habe sein Wissen durch eine Recherche im Internet erweitert, die in deutscher Sprache war und begann somit in der Fremdsprache Deutsch zu schreiben. Er habe das Wörterbuch von Langenscheidt zu Hause gehabt, auf das er neben den Onlinewörterbüchern „sesli sözlük“ und Duden zugegriffen habe. Nachdem er den Text produziert hat, habe er noch eine Kontrolle zur Orthographie durchgeführt. Aus diesem Beleg kann man entnehmen, dass kein Gegenlesen stattgefunden hat. Um die Rückmeldungen der Studenten anschaulicher zu machen, werden die Anhaltspunkte in der folgenden Tabelle noch einmal veranschaulicht.

Tabelle 6: Schritte während des Schreibprozesses der Studenten

Student	Vorwissen	Recherche	Wörterbuch	auf Deutsch geschrieben	auf Türkisch geschrieben	Gegenlesen lassen	Google Translate	Sonstiges
1	-	Online	„Pons“ „Duden“	-	Ja (selbst übersetzt)	-	-	Notion Tool
2	-	Online	Ja	Ja		-	-	Nach Synonymen gefragt/Anweisungen für eine wissenschaftliche Arbeit aufgesucht
3	-	Online	„Pons“ „Bab.la“		Ja	-	Ja	Auch nach den anderen Fremdsprachen recherchiert
4	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	Online	Pons	-	Ja	-	Nein	Curriculum in der Mittelschule
6	Ja	-	Pons	Ja	-	-	Ja	-
7	Ja	Keine Recherche	Pons	Nein	Ja	-	Ja	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Ja	Online	Pons	-	-	Ja	Ja	-

10	Ja	Online	„Bab.la“ „Beluka“ Suupso	Ja	-	Ja	Ja	-
11	-	Online	„Beluka“ „Bab.la“ „wiktionary“	Ja	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-
13	Ja	Online	„Sesli sözlük“ „Duden“ „Wörterbuch Langenscheidt“	Ja	-	-	-	Orthographie Selbstkontrolle

Anhand Tabelle 6 kann festgestellt werden, dass die meisten Studenten eine Online-Recherche zum Thema durchgeführt haben, um ihr Vorwissen durch wissenschaftliche Texte unterstützen zu können. Als Onlinewörterbuch wurde von den Studenten Pons, Duden, Bab.la, Beluka, Suupso, Wiktionary herangezogen. Als gedrucktes Material wurde von einem Studenten das Wörterbuch von Langenscheidt benutzt. Die Texte wurden von 5 Studenten direkt auf Deutsch verfasst, während 4 Studenten den Text erst in der Muttersprache vorbereiteten und dann ins Deutsche übersetzten. 2 Studenten ließen ihren Text von Freunden durchlesen, worauf die anderen Studenten nicht eingingen. Von Google Translate profitierten fünf Studenten, worauf die anderen Studenten keine Meinung äußerten. Notion, Synonyme aufsuchen, Schreibnormen für wissenschaftliche Arbeiten, Suche nach Dateien in anderen Sprachen, das Curriculum in der Mittelschule und eine Selbstkontrolle des fertigen Textes trifft auf je einen Studenten zu, was auch zeigt, dass jeder Student einen eigenen Weg für das Erstellen eines wissenschaftlichen Textes nutzt. Wenn man all diese Daten berücksichtigt, kann man davon ausgehen, dass die Studenten im Allgemeinen ihre Arbeiten am PC realisieren/ schreiben.

4. SCHLUSS

Das Interesse dieser Studie lag darin, welchen Schreibprozess die angehenden Lehrer beim Erstellen ihres wissenschaftlichen Textes durchgehen. Ihr Schreibprozess und auch ihr Schreibprodukt gaben Anhaltspunkte für diese Studie.

Die angehenden Lehrer zogen während der Erstellung der wissenschaftlichen Texte Onlinewörterbuch und Google Translate heran. Sie recherchierten überwiegend im Internet. Während 5 angehende Lehrer ihren wissenschaftlichen Text in der erlernten Fremdsprache schrieben, schrieben 4 angehende Lehrer ihr Manuskript zuerst einmal in der Muttersprache, die sie dann ins Deutsche übersetzten. Neben der eigenen Kontrolle wurde auch eine Gegenlese als Hilfe herangezogen.

Aus den wissenschaftlichen Texten konnte man entnehmen, dass die angehenden Lehrer sich dem Aufbau eines Textes, dem Aufbau der Sätze und den grammatischen Regeln bewusst waren. Auch vom Inhalt her kann man behaupten, dass sie methodisch an ein Thema herangehen konnten und es eingrenzten.

Es ist aus den Daten ersichtlich, dass die Literaturangaben und die Form der Ansprache in den wissenschaftlichen Arbeiten an Übungen und Praxis bedürfen. Auch bei der Recherche im Internet sind sie für sich, wobei auch hier ein Informationsaustausch mit Kommilitonen hilfreich sein könnten. Aus den Daten lässt sich ablesen, dass die angehenden Deutschlehrer zwar über das erforderliche Wissen verfügen, um wissenschaftliche Texte zu verfassen, aber immer noch Unterstützung beim

wissenschaftlichen Schreiben benötigen. Die Studenten sollten in allen Lehrveranstaltungen mit möglichst vielen authentischen Texten in Berührung kommen und dazu ermutigt werden, über diese Themen wissenschaftlich zu schreiben. Dabei würden Schreiblabore an den Fakultäten oder auch in den Universitäten, an denen Tutoren und Doktoranden mitarbeiten und behilflich sein könnten, die Schreibfähigkeit der Studenten unterstützen. Auch die Arbeitsweise des einzelnen Studenten könnte im Schreiblabor dem Einen oder Anderen einen weiteren Blick zum wissenschaftlichen Schreiben verschaffen.

Autorenbeiträge Die

Forscher haben gleichermaßen zu dieser Studie beigetragen.

Interessenkonflikt

Es besteht kein Interessenkonflikt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A Handbook for International Students*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brinkschulte, M. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In: Draheim, K./Liebetanz, F./Vogler-Lipp, S.) *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*, (S. 59-81), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler, C. (2000). Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27 (2-3), 151-153.
- Duman, S. (2007). Freies Schreiben ist ein Weg für die Erweiterung der Schreibfähigkeit der Studenten im Fremdsprachenunterricht. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/34, 33-40.
- Duman, S. (2010). Kreatives Schreiben der Studenten im DaF-Unterricht mit Hilfe des Computers. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12/2, 249-261.
- Eßer, R. (1997). Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat: Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Faistauer, R. (1997). Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Theorie und Praxis – *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie B, Band 1. Innsbruck: Studien Verlag.
- Faistauer, R. (2010). Schreibdidaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (S. 283-284), Tübingen & Basel: UTB Francke.
- Fischer, Almut (2002). Recherchieren von Literatur in Bibliotheken und Bibliographien. *OBST Beiheft* 12, 175-185.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- François, A. (2004). Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender Dissertation im Fachbereich der Universität Siegen: Sprach- und Literaturwissenschaften.

- Glaser, C. (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten (Doctoral dissertation, Universität Potsdam).
- Hatipoğlu, S. (2015). Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3 (2), 44-56.
- Iluk, J. (1997). Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im FSU. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*, (S.11-31). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 11-31.
- Kaiser, F. J. (1983). Grundlagen der Fallstudiendidaktik–Historische Entwicklung–Theoretische Grundlagen–Unterrichtliche Praxis. *Die Fallstudie–Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Bad Heilbrunn*, 9-34.
- Kästner, U. (1997). *Freies Schreiben in der Fremdsprache: Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.
- Krumm, H. J. (1989). Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.)*, S.10-27), München: iudicum-Verlag.
- Kruse, O. (2012). Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten: Was ist möglich, was ist nötig? In: *ÖDaF-Mitteilungen* 28/2, 9-28.
- Keuth, H. (1975). Objektivität und Parteilichkeit in der Wissenschaft. *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie* 6, 19-33.
- MEB, (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı. 9-10-11-12 Sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>.
- Okasha, M. A. & F Hamdi, S. A. (2014). Using Strategic Writing Techniques for Promoting EFL Writing Skills and Attitudes. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(3).
- Philipp, M. (2012). *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Klett Kallmeyer.
- Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. *OBST Beiheft* 12, 29-40.
- Ruhmann, G. (1997) Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In (Eva-Maria Jakobs; Dagmar Knorr (Hg.)): *Schreiben in den Wissenschaften*, (S. 125-139), Frankfurt am Main, Wien et al.: Lang.
- Schaller, P. (2018). Schreiben als Prozess. In: Konstruktion von Sprache und Sprachwissen: Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder (S. 58-67), Berlin: de Gruyter.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677.
- Toba, R. & Noor, W. N. (2019). The current issues of Indonesian EFL students' writing skills: Ability, problem, and reason in writing comparison and contrast essay. *Dinamika Ilmu*, 57-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Writing is one of the productive skills that students of German as a Foreign Language (DaF) in Turkey should possess for written communication and academic purposes in the form of written texts. Academic writing refers to the reflective, thoughtful elaboration of complex content in a subject area or about a topic. These are skills, even in the native language, that are taught over the course of several years, at school and later possibly at university. As a result of the research findings and the paradigm

shift, the importance of writing also changed with the orientation towards the competence concept in language teaching. According to Faistauer (2010), writing became increasingly important in the course of the history of institutionalized second and foreign language learning, which is reflected in both research and didactics. The cognitive turn has thus led to an interest in research not only to describe the outcomes of thinking, learning, and problem solving, but also to understand them as products of the processes that produce them. Other important impulses regarding the understanding of text production, especially from the perspective of developmental psychology, were provided by research on writing in educational psychology (Glaser, 2004).

Writing skills, which are a marathon for students who live in Germany and have mastered this language at the first language (L1) level, will of course be relatively more difficult for those whose first language is not German (François, 2004; Brinkschulte, 2021). In addition to the difficulties of scientific work, there are those of having to express oneself in the foreign language "German".

Although the academic interest in academic writing especially for native German speakers is steadily increasing, there is obviously still a great need for research in the field of German as a foreign language in the Turkish DaF context. This is because it is a foreign language and one not only has to struggle with writing but also develop other skills and support writing in this way.

It is also emphasized by Turkish Ministry of National Education (MoNE) (2018) that the overall goal of foreign language teaching is the mastery of the four skills "listening comprehension, speaking, reading comprehension, writing". From this point of view, DaF-prospective teachers can only teach writing competence if they learn this skill at the university at a level that is sufficient for their professional life. With this in mind, it is first important to know how prospective teachers of German go about creating a literary product and what sources they use. The analysis of literary texts that come up in this context will thus be an indicator of how students themselves can create a written product when they must write a scientific paper on a certain topic.

In relation to the aim of this study, answers to the following research questions were sought:

- 1) What path do prospective teachers of German follow when they are asked to write scholarly texts? How is this process reflected in their scientific texts?
- 2) To what extent do sub-competencies such as content, structuring, formulation, and goal-setting skills show up in the academic texts of prospective German teachers?
- 3) Which online resources and external help do prospective teachers of German use in their writing process?

According to the research purpose, prospective teachers studying at Anadolu University in the department of teaching in the spring semester of 2020-2021 are asked to write a text in academic style. Here, importance is given to the writing process and the subsequent writing product.

This paper follows the qualitative research method, which belongs to the case study with its empirical approach (Kaiser, 1983) and it is a case study. It is aimed at determining the prospective teachers' academic writing competence and what tools they used in writing. Here, prospective teachers' documents are examined for their content and structure, and prospective teachers are also asked to take notes on what aids they use in writing.

Based on the data, it is evident that the literature references and the form of address in the scientific papers require exercises and practice, which prospective teachers (would not be able to) achieve online. They are also on their own when researching online, although sharing information with fellow prospective teachers could be helpful here as well. From the data, it can be read that the prospective teachers have the knowledge to write the academic texts. Prospective teachers are recommended to get seminars like the ones of academic writing, where they prepare and present academic texts.

From this study, it can be concluded that prospective teachers have the knowledge to write the academic texts, but they are in need of support in their academic writing. Writing labs in the faculties or even at the universities, where tutors and postgraduate students could collaborate and assist, would be able to support the prospective teachers' writing ability.



Lise Öğrencilerinin Tükenmişliğini Yordamada Yetkinlik Beklentisi, Öz Düzenleme, Sosyal Karşılaştırma ve Bilişsel Esnekliğin Rolü¹

Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulation, Social Comparison and Cognitive Flexibility as Predictive Variables in Student Burnout Among High School Students¹

Eda SERT ÖZKAN² Bircan ERGÜN BAŞAK³

Makale Türü⁴: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 17.11.2022

Kabul Tarihi: 23.01.2023

Atf İçin: Sert-Özkan, E. ve Ergün-Başak, B. (2023). Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 262-284.

ÖZ: Bu çalışmada öncelikle öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek, daha sonra da yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2200 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Öz Düzenleme Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde adımsal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordamaktadır. Sosyal karşılaştırma değişkeni ise sadece indirgenmiş öz yetkinliği anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordamaktadır.

Anahtar sözcükler: Öğrenci tükenmişliği, yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma, bilişsel esneklik

¹Bu makale yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

² Uzman Psikolojik Danışman, MEB İstanbul, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü edasrt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0948-2638

³ Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü RPD Anabilim Dalı, bebasak@anadolu.edu.tr, 0000-0002-3569-3770 (Başlıca Yazar)

⁴ Etik Kurul Araştırma Onayının Protokol Numarası: 113348

ABSTRACT: In this study it was aimed to investigate whether student burnout differed according to gender, and to reveal the predictive role of self-efficacy beliefs, self-regulation, social comparison and cognitive flexibility for each dimension of student burnout (cynicism, exhaustion and reduced self efficacy). Data was collected by means of Maslach Burnout Inventory- Student Form, Adolescent Self Efficacy Scale, Self Regulation Scale, Cognitive Flexibility Scale, Social Comparison Scale and Demographic Information Form. Participants comprised of 2200 high school students. In data analysis stepwise regression analysis was used. According to the results exhaustion and reduced efficacy level of female participants was significantly higher than male participants, and cynicism didn't differ significantly according to gender. Self-regulation, self-efficacy beliefs and cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy significantly whereas social comparison predicted only reduced self-efficacy significantly.

Keywords: Student burnout, Self-efficacy beliefs, Self regulation, Social comparison, Cognitive flexibility.

1. GİRİŞ

Günlük yaşamda bireyler zaman zaman kendilerini zihinsel veya fiziksel açıdan yorgun ya da bitkin hissedebilmektedir. Bu bireylerin günlük yaşam rutinlerini sürdürmede isteksizlik, yaşamdan keyif alamama, yaptıkları etkinlikleri anlamsız bulma ve kendini başarısız hissetme gibi belirtiler göstermeleri tükenmişlik ile ilişkili olabilir. Tükenmişlik kavramı başarısızlık, yıpranma ya da aşırı zorlanma sonucunda bireyin enerjisinin azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve uzun süre devam eden stres tepkisi olarak tanımlanmaktadır (Freudenberger, 1974). İlk olarak yoğun ve stresli bir iş temposuna sahip olan çalışanların duygusal durumunu tanımlamak amacıyla kullanılan tükenmişlik kavramı (Pines ve Maslach, 1978), duygusal gücün yitirilmesi, duyarsızlaşma ve başarı kaybı boyutlarından oluşan psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson 1981). Çalışanlar iş yerinde karşı karşıya kaldıkları aşırı beklenti ve talepler yüzünden bitkin düşmekte, ümitsizlik, çaresizlik ve engellenme gibi olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu durum çalışanların duygusal gücünü yitirmelerine ve hizmet verdikleri kişilere duyarsızlaşmalarına yol açmaktadır (Kutsal, 2009; Maslach ve Jackson 1981). Duygusal gücünü yitiren bireyler kendilerinde işle ilgili görevlerini yerine getirecek enerjiyi bulamadıkları için (Maslach ve Jackson 1981) daha önce başarı elde edebildikleri ya da kendilerine güvendikleri görevlerde yetersizlik, isteksizlik ve düşük performans sergilemekte (Kutsal, 2009), bunun sonucunda da genellikle işlerinde başarısız olmaktadır (Maslach ve Jackson 1981). Özetle, çalışanlar aşırı iş yükünü tamamlamak ve kendi yeterliliklerini aşan talepleri yerine getirmek zorunda bırakıldıkları zaman tükenmişlik yaşayabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan bireyler kendilerini kısıtlayan ve başarısız olmalarına yol açan bu talepler yüzünden işle ilgili heyecanlarını kaybetmekte, hizmet verdikleri kişilere kızgınlık duymakta ve başarılı olabilecekleri görevleri bile yeterli düzeyde yerine getirememektedir.

Çalışanlara benzer şekilde öğrencilerin de yapmak zorunda oldukları görevler bulunmaktadır. Okula devam etme, yoğun ders programlarına katılma ve sınavlara girme bu görevlerin başında gelmektedir (Bilge ve Kutsal, 2012). Öğrencilerin bu görevleri tamamlamaları bir başarı göstergesi olarak kabul edilmekte ve diploma ile belgelenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Bu görevlerin her biri değerlendirme ve yaptırımlar içerdiği için (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007) okul öğrencileri zorlayan bir rekabet ortamına dönüşmektedir. Bu ortamda öğretmen ve velilerin talepleri de öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak gerilmelerine neden olmakta, gerilimin uzun süre devam etmesi ise öğrenci tükenmişliğine yol açmaktadır (Durmuş vd., 2017). Öğrencilerde okula ve akademik sorumluluklarına yönelik olarak ortaya çıkan güdülenme kaybı, başarısızlık ve duygusal gücü yitirme öğrenci tükenmişliği olarak tanımlanmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007; Yang ve Farn, 2005). Okul ortamında akademik stres (Akpınar, 2016), sınav kaygısı (Çapulcuoğlu, 2012), akademik erteleme (Balkıs, 2013), akran zorbalığı (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016) ve haftalık ders yükü arttıkça öğrenci tükenmişliğinin arttığı belirtilmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012). Bu bağlamda öğrenci tükenmişliğinin okulda öğrenmenin verimini düşüren diğer faktörlerle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmacılar ortaokul (Akpınar, 2016; Aypay vd., 2016; Öztan, 2014), lise (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016; Koçak, 2016; Kutsal, 2009) ve üniversite (Balkıs, 2013) kademelerindeki öğrencilerin tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin gelişimi açısından bakıldığında eğitim kademelerinin her biri ayrı bir öneme sahiptir. Ancak lise yılları gerek yüksek öğretime hazırlanmanın arttığı gerekse ergenlik dönemi belirtilerinin en yoğun yaşandığı dönem olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017). Bu dönemde bir yandan ergenlik dönemi gelişim özelliklerine uyum çabasının diğer yandan da gelecek kaygısının ve çevrenin beklentilerinin öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de lise öğrencileri söz konusu olduğunda ilk akla gelen konu yüksek öğretime geçiş sınavıdır. Lise öğrencilerinin birçoğu

hedeflerine ulaşmak ve çevrenin taleplerini karşılamak amacıyla günlük yaşamlarını sınav odaklı bir şekilde planlamaktadırlar. Buna bağlı olarak lise öğrencileri arasında okuldaki zorunlu ders programının yanı sıra isteğe bağlı kurs ya da ek ders alma davranışı oldukça yaygındır. Bu kurslar ya da dersler öğrencilerin akademik yeterliliklerini arttırmasına karşın, okul programının dışındaki zamanın yine akademik faaliyetlerle doldurulmasına neden oldukları için tükenmişliği arttıran bir faktöre dönüşmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul ile ilgili sorumlulukları karşısında daha az tükenmişlik yaşamalarını sağlayan faktörlerden birinin yetkinlik beklentisi olduğu ortaya koyulmuştur (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012). Yetkinlik beklentisi bireylerin herhangi bir işi başarabileceklerine ve kendilerinden beklenen bir göreve başlarken olumlu sonuç elde edebileceklerine inanmalarınıdır (Bandura, 1977). Yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler bir göreve başlarken başarılı sonuç almayı bekledikleri için daha iyi motive olmakta ve görevi tamamlama yönünde çaba göstermektedirler (Kuzgun, 2006). Yetkinlik beklentisi bireylerin faaliyet seçimlerinde ve faaliyetlerdeki performanslarında belirleyici olmakta; strese karşı tepkileri hakkında bilgi vermektedir (Bandura, 1977). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi yüksek yetkinlik beklentisine sahip olan öğrencilerin okulda kendi yeterlilikleriyle uyumlu olan faaliyetleri seçmeleri daha olası olmakta, bu durum öğrencilerin seçtikleri faaliyetlerde olumlu ya da yeterli bir performans sergileme olasılıklarını arttırmaktadır. Öte yandan okulda zorunlu katılım gerektiren faaliyetler de bulunmaktadır. Yetkinlik beklentisi öğrencilerin zorunlu faaliyetlerde başarılı olma olasılığını dikkate alarak hareket etmelerine ve olumlu sonuç beklentisi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bireylerin bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi, başka bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi ile aynı oranda olmayabilir. Çünkü bireylerin yetkinlik beklentileri belirli bir görevle ilgili deneyimler ve beceriler çerçevesinde gelişmektedir (Zimmerman, 2000). Buna dayanarak yetkinlik beklentisinin yeteneklerin, geçmiş deneyimlerin ve önemli kişilerin yorumlarının etkisiyle şekillendiğini söylemek mümkündür. Örneğin bir lise öğrencisinin akademik yetkinlik beklentisi düşük olabilirken sosyal yetkinlik beklentisi yüksek olabilir. Bu durum aynı bireyin akademik performansı ve sosyal performansı ile ilgili yeteneklerinin, deneyimlerinin ve çevresindeki önemli kimselerden aldığı geribildirimlerin farklı olmasının bir sonucudur. Lise öğrencileri akademik gelişim boyutunda okulla ilgili görevlerini yerine getirmeye çalışırken sosyal gelişim boyutunda da ergenlik dönemine özgü gelişim görevlerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Lise öğrencilerinin ergenlik dönemine özgü temel gelişim görevleri bedensel değişikliklere uyum sağlama, cinsiyete özgü kimlik oluşturma, akranlarla yakın ilişkiler kurma, duygusal bağımsızlığı kazanma, bir mesleğe hazırlanma, toplumsal bakımdan sorumluluk gerektiren davranışları gerçekleştirme ve davranışına yön veren değerler sistemi oluşturma olarak sıralanmaktadır (Şenol, 2006). Bu gelişim görevleri ergenlik dönemi içinde tamamlanmak zorunda olduğu için lise öğrencileri üzerinde bir stres faktörüne dönüşebilmektedir. Ancak yetkinlik beklentisi yüksek olan ergenlerin gelişimsel stres faktörleri ile başa çıkma ve gelişimsel rollerine uyum sağlama düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendi sosyal çevrelerini oluşturmaya yönelmeleri temel bağlanma objesi olan ebeveynleriyle bağlarını esnetmektedir. Bu yönelim sağlıklı bir kişilik gelişiminin göstergelerinden biri olmakla birlikte ergenlerin yaşamında akran onayını kazanmanın kritik derecede önemli hale gelmesine yol açmaktadır. Akran ilişkileri ergenlerin ebeveynlerinden özerkleşmeleri ve kendilerine özgü bir kimlik oluşturabilmeleri için gereklidir (Levpuscek, 2006). Çünkü bir akran grubuna girmek ergenin sosyal kaygısını azaltmasını, aidiyet bağı geliştirmesini ve romantik ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır (Greca ve Harrison, 2005). Bu yönü ile akran ilişkilerinin ergenlerin psiko-sosyal işlevleri üzerinde eşi bulunmayan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ergenler için

akranlar ortak ilgi alanlarına, ortak duygulara, ortak amaçlara, ortak hayallere ve güçlüklerle sahip kimseler oldukları için ergenin akranlarıyla birlikte olma ve onların onayını alma isteği artmaktadır (Yörükoğlu, 2011). Bu durum ergenlerin dahil oldukları akran gruplarında onaylanan davranışları benimsemelerine, onaylanmayan davranışlardan ise kaçınmalarına yol açmaktadır (Turner, 1975). Öyle ki, ergenler kendilerini değerlendirirken akranlarının tercihlerini, davranışlarını ve giyim-kuşamını ölçüt almakta (Yörükoğlu, 2011); bunun bir sonucu olarak da kendilerini akranları ile kıyaslamakta ve bu kıyaslamalara bağlı bir benlik algısı geliştirmektedirler (Suls, Martin ve Wheeler, 2002).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini akranları ile kıyaslayarak ne kadar yetenekli, çekici, yardımsever ya da başarısız olduklarına dair inançlar geliştirmeleri, sosyal karşılaştırma olarak tanımlanmaktadır (Klein, 1997). Okul ortamı lise öğrencilerinin akranlar önünde yeteneklerini ortaya koydukları ve performanslarını sergiledikleri bir sosyal ortamdır. Okulun bilişsel ve sosyal yönlerden ölçme-değerlendirme ortamı olması ve ergenlerin akranlarını referans alması okulun önemli bir sosyal karşılaştırma merkezi olduğunu göstermektedir (Byrne, 1988). Okulda arkadaşları tarafından onaylanan ve kabul edilen ergenler olumlu bir benlik algısı geliştirmektedir (Gül, 2016). Kendisini akranlarıyla kıyaslarken olumsuz benlik algısı sergileyen ergenlerde ise psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2010). Bu bağlamda lise öğrencilerinde tükenmişliğin sosyal karşılaştırma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde zor olarak algılanan akademik görevler ve tamamlanması uzun süren gelişim görevleri bireylerin kaygı, öfke, endişe, güvende olmadığını düşünme gibi olumsuz örüntüler geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu olumsuz örüntüler devam ettiğinde tükenmişlik ile sonuçlanmaktadır. Yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırma kadar tükenmişlik ile ilişkili olan bir başka faktör de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esnekliğe sahip olan ergenlerin stres faktörlerine karşı daha dayanıklı oldukları ve daha az olumsuz örüntü geliştirdikleri (Bilgin, 2017) belirtilmektedir. Bilişsel esneklik, stresli yaşam koşullarıyla karşılaştığında düşüncelerini değiştirebilme gücü olarak tanımlanmakta ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin üç ayırt edici özelliğe sahip oldukları belirtilmektedir. Bunlar zorlu durumları kontrol edilebilir olarak algılamak, bu durumları farklı açılardan yorumlamak ve sorunlara birden fazla çözüm üretme becerisi sergilemektir (Dennis ve Wal, 2009). Benzer şekilde bireylerin yaşamlarındaki alternatif yol ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlar karşısında uyum sağlamaya ve esnek olmaya istekli olması ve kendini yetkin hissetmesi bilişsel esnekliğin önemli göstergeleri olarak sıralanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998).

Bilişsel esneklik bireylerin değişim karşısında akılcı kararlar vermesini ve farklı çözüm seçeneklerini düşünmesini sağlamaktadır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016). Yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğe sahip bireylerin dışa dönük, öz- denetim becerileri yüksek, gelişime açık (Bilgin, 2017), atılgan, sorumluluk sahibi ve iletişim becerileri yüksek kişiler olduğu bulunmuştur (Martin ve Anderson, 1998). Buna karşın düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylerde duygusal tutarsızlığın (Bilgin, 2017), depresyonun (Güler, 2015) ve stresin arttığı ortaya koyulmuştur (Altunkol, 2011). Bireylerin günlük yaşamda farklı rollerde buldukları ve bu roller gereğince yeni ortamlara girdikleri, yeni insanlarla tanıştıkları ve yeni şeyler öğrendikleri düşünüldüğünde değişikliklere uyum sağlama becerisinin sağlıklı bir gelişim için önemli bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Lise öğrencileri açısından bakıldığında ise bu bireylerden hem okul yaşamındaki değişikliklere hem de gelişimsel değişikliklere uyum sağlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin okulda sürekli bir sınav halinde olmaları, bunun yanında sınıf, öğretmen, müfredat ve sınav sisteminin değişmesi gibi beklenmedik durumlarla karşılaşmaları uyumlarını sarsan değişikliklerden bazılarıdır. Bu akademik değişikliklere, ergenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında yaşadıkları hızlı ve yoğun değişiklikler de eklenince yaşamlarının karmaşık bir hal alması söz konusu olabilmektedir. Ergenlik döneminde alınan

kararlar ve yapılan seçimler yaşam boyu kalıcı izler bıraktığı (Kaşık, 2009) için bilişsel esneklik ergenlerin uyum sürecinde önemli bir yere sahiptir (Çelikkaleli, 2014).

Hedef belirleme ve hedefe yönelik davranış başlatma becerilerine sahip lise öğrencileri gelişim görevlerini başarma yönünde davranışlar geliştirebildikleri için daha olumlu bir gelişim sergilemektedir (Kapıkıran vd., 2016). Bireylerin kendi davranışları hakkında bilgi sahibi olması, davranışlarını belirlemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesi öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2013). Öz düzenleme kavramı, bireyin içinde bulunduğu durumun koşullarına bağlı olarak davranış başlatması ve sürdürmesi, sosyal ortamlarda davranışının süresine ve ne kadar sıklıkta tekrarlanacağına karar vermesi, amacı doğrultusunda isteklerini ertelemesi ve etrafında kimse olmadığında bile sosyal olarak kabul görmeye yönelik davranışlar sergilemesi olarak açıklanmaktadır (Kopp, 1982). Benzer şekilde öz düzenlemenin, bireylerin kendi bilişlerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme süreçlerini kapsadığı belirtilmektedir (Pintrich, 1999). Öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin en dikkat çeken özellikleri güçlü ve sınırlı yönlerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme yaşantılarını bu özellikleri çerçevesinde düzenleyebilmeleridir. Bu özelliklerine bağlı olarak da yüksek düzeyde motivasyona ve iyimser bir bakış açısına sahiptirler (Zimmerman, 2002). Diğer bir deyişle lise yıllarında kendi davranışlarını düzenleyebilen öğrenciler içsel motivasyonla hareket etmektedir. Buna bağlı olarak gerçekçi hedefler belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirmeleri daha kolay olmaktadır (Senemoğlu, 2013). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler ise çevreden gelen ve koşullara göre değişen talepler karşısında davranışlarını yeniden düzenleyemedikleri için karşılaştıkları engel ve güçlükler karşısında başarısız olmakta ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (Duru vd., 2014). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin akademik başarıları (Üredi ve Üredi, 2005) ve sınav kaygıları (Kılıç ve Tanrıseven, 2007) üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Öz düzenlemenin okul yaşamında başarı ve doyum sağlayan bir özellik olması, öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olabileceğini işaret etmektedir.

Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde okulla ilgili görevlerini ihmal etme, okula devamsızlık yapma, derse geç kalma, okulu bırakma isteği duyma, psikosomatik belirtiler gösterme ve bağımlılık yapıcı madde kullanma gibi örüntüler ortaya çıkmaktadır (Yedigöz-Sönmez, 2013). Dahası bu öğrencilerin akademik başarısızlık ve okul terki yaşama olasılığı artmaktadır (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Lise yılları, gerek eğitim sisteminin sınava dayalı yapısı gerekse ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri nedeniyle öğrencilerin yoğun duygular yaşadıkları, hassas bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler duygusal süreçlerini yönetmekte zorlanabilmekte, gerilim karşısında güçlerini yitirebilmekte ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik okulla ilgili görevlerinde ve gelişimsel kimlik karmaşası süreçlerinde ergenin kendi potansiyelini kullanmasını engelleyebilmektedir. Lise yılları bireylerin geleceğini yakından ilgilendirdiği için lise öğrencilerinin tükenmişliği ile ilgili faktörlerin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin yaşadıkları tükenmişliği yordama gücünü incelemek ve öğrenci tükenmişliğini açıklayan değişkenleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu değişkenler öğrenci tükenmişliğini açıklamadaki güçleri dikkate alınarak, tükenmişliği önleme çalışmalarında ve tükenmişlik düzeyi yüksek öğrencilere yönelik müdahale programlarında kullanılabilir. Ayrıca öğrenci tükenmişliğine ilgi duyan araştırmacılara kaynak oluşturabilecektir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın bulgularının gerek araştırmacılara gerekse okul psikolojik danışmanlarına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Bu değişkenler arasında var olan durumu ortaya koymak amaçlandığı için yordayıcı ilişkisel bir araştırma deseni kullanılmıştır.

1.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 2329 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Üsküdar ilçesindeki 5 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4 Anadolu Lisesi ve 4 Anadolu İmam Hatip Lisesi rastlantısal olarak seçilmiş ve böylece Üsküdar ilçesindeki 34 devlet okulundan 13'ü araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce katılımcıların veri setleri incelenmiş ve eksik işaretlenen ya da tam doldurulmayan veri setleri araştırmadan çıkarılmıştır. Böylece bu araştırmanın çalışma grubuna 2200 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubuna katılan öğrenci sayısı, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet liselerine devam eden 27.292 öğrencinin %8.06'sını oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 1055'i kız (%47.9) ve 1145'i erkektir (%52.1). Bu öğrencilerin 543'ü (%24.68) dokuzuncu sınıf, 618'i (% 28.09) onuncu sınıf, 521'i (%23.68) on birinci sınıf ve 518'i (%23.54) on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşları ise 14-19 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16.3, standart sapmaları ise 1.3'tür. Öğrencilerin 685'i (% 31.13) Anadolu Lisesine, 814'ü (%37) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine ve 701'i (%31.8) Anadolu İmam Hatip Lisesine devam etmektedir.

1.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında "Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu", "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği", "Öz Düzenleme Ölçeği", "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" ve "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

2.2.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu: Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışanların tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Schaufeli, Salanova, Gonzales- Roma, Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Ölçek duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .66, .79, .74'tür. Ölçeğin Türk lise öğrencileri üzerindeki güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını Kutsal (2009) gerçekleştirmiştir. Ölçek Türk kültüründe de duygusal tükenme (beş madde), inancını kaybetme (dört madde) ve öz yetkinlik (6 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .75, .77, .71'dir. Ölçeğin üç hafta arayla uygulanması sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik kat sayıları duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik alt boyutları için sırasıyla .99, .64, .49 olarak bulunmuştur (Kutsal, 2009). Bu araştırma kapsamında ise Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada öz yetkinlik boyutu puanları, ölçeğin orijinalinde (Maslach ve Jackson, 1981) ve Türkçe'ye uyarlama çalışmasında (Kutsal, 2009) belirtildiği gibi tersine çevrilmiş ve indirgenmiş öz yetkinlik puanları elde edilmiştir.

2.2.2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Muris (2001) tarafından geliştirilen Ergenlerde Yetkinlik Beklentileri Ölçeği (EYBÖ) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen (2006) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi çalışmasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB) ve Duygusal

Yetkinlik Beklentisi (DYB) olmak üzere üç faktörlü yapısı olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .78, boyutlarına ait iç tutarlılık katsayısı ise akademik yetkinlik beklentisi için .64, sosyal yetkinlik beklentisi için .69 ve duygusal yetkinlik beklentisi için .71'tir. Üç hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenilirliği ise ölçeğin geneli için .85, akademik yetkinlik beklentisi için .77, sosyal yetkinlik beklentisi için .73 ve duygusal yetkinlik beklentisi için .65'tir (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen, 2006). Bu araştırma kapsamında Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Öz Düzenleme Ölçeği: Tuckman (2002) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması Duru, Balkıs, Buluş ve Duru (2009) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizinde toplam varyansın %36.6'sını açıklayan 2.9 öz değerli tek faktör olduğu görülmüştür (Duru vd., 2009). Ölçeğin lise öğrencileri grubunda uygulanması sonucu faktör yapısında bir farklılaşma meydana gelmediği görülmüş, iç tutarlılık katsayısının .66 olduğu belirlenmiştir (Özer, 2016). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70'tir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı görüldüğü için bu çalışmada 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmış ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

2.2.4. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği: Bireylerin başkaları ile kıyaslandığında kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek amacıyla Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Ölçeğin Türk kültüründeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Şahin, Durak ve Şahin (1993) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı görüldüğü için bu çalışmada kapsamında 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmış ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

2.2.5. Bilişsel Esneklik Ölçeği: Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80, test- tekrar test güvenilirlik katsayısı .83'tür. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, orijinal ölçme aracındaki maddelerden biri düşük değerlere sahip olmasından dolayı ölçme aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak elde edilirken; test tekrar test korelasyon katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Ölçeği iki yarıya bölme güvenilirliği toplam grup için .77'dir. Ölçme aracına ait Spearman-Brown korelasyon katsayıları hesaplanmasında ölçeğin eş değer yarılar yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısının .77 olması da ölçeğin güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Çelikkaleli, 2014). Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

2.2.6. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne ilişkin sorular yer almaktadır.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle Anadolu Üniversitesi'nin Etik Kurulundan araştırma onayı (Protokol No: 113348) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Daha sonra 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan devlet liseleri ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın çalışma grubu için gönüllü olan okullar arasından farklı okul türleri belirlenmiştir. Veriler çalışma grubunda yer alan okulların idarecilerinin ve öğretmenlerinin uygun gün ve ders saatlerinde toplanmıştır. Katılımcılara kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı, yanıtların samimi

olmasının araştırma için önemli olduğu ve ölçeklerin yönergeleri açıklanmıştır. Böylece verilerin gönüllü öğrencilerden ve güvenli bir şekilde toplanması sağlanmıştır.

Araştırmada adimsal regresyon modellemesi analizleri yapılacağı için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait çarpıklık-basıklık değerleri sırasıyla duygusal tükenme için -0.30/-0.62, inancını kaybetme için 0.08/-0.76, indirgenmiş öz yetkinlik için 0.20/-0.07, yetkinlik beklentisi için -0.18/-0.02, öz düzenleme için -0.13/-0.37, sosyal karşılaştırma için -0.53/0.38 ve bilişsel esneklik için -0.25/0.02'dir. Görüldüğü gibi bütün değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri +1 ile -1 arasındadır. Buna göre normal dağılım için verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması koşulu (Tabachnick ve Fidell, 2013) sağlanmıştır. Ayrıca değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için tolerans değerlerinin .1'den küçük, VIF değerlerinin ise 1'den büyük olması koşulu (Field, 2013) sağlanmıştır. Oto korelasyon sorununu incelemek için ise Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması ölçütü dikkate alınmış (Field, 2013) ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeyleri, cinsiyete göre t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur. Levene testi sonuçlarına göre, inancını kaybetme ve duygusal tükenme değişkenleri için varyansların eşteş olduğu görülmüştür. İndirgenmiş öz yetkinlik değişkeni için varyanslar eşteş olmadığı için varyans düzeltmesi uygulanmış ve Welch istatistiği sonuçları da raporlanmıştır.

Tablo 1. İndirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sh	Test	İstatistik	Sd	p	Cohen d
İndirgenmiş öz yetkinlik	Kız	105	15.84	6.4	0.1	t	3.18	2198	.001	.14
	Erkek	114	14.93	6.8	0.2	Welch	3.19	2197	.001	.14
İnancını kaybetme	Kız	105	9.04	4.7	0.1	t	1.56	2198	.117	.07
	Erkek	114	8.72	4.7	0.1					
Duygusal tükenme	Kız	105	19.77	6.9	0.2	t	6.48	2198	.001	.28
	Erkek	114	17.79	7.2	0.2					

Tablo 1'de lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ($t(2198) = 6.48, p = .001$). Buna göre kız öğrencilerin duygusal tükenme düzeyleri erkek öğrencilerin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksektir. Analiz sonucunda elde edilen anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = -0.28$). Tablo 1'e göre lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t(2198) = 1.56, p = .117$); indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ($W(2, 2197) = 3.19, p = .001$). Buna göre kız öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri, erkek öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerine göre daha yüksektir. Elde edilen anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = -0.14$).

Bu araştırmada öğrenci tükenmişliğinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapabilmek için istenilen koşullardan biri değişkenler arasındaki ilişkinin .80'den küçük olması gerekliliğidir (Kalaycı, 2009). Bu gerekliliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyon düzeyi incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeyleri ile yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları

Değişkenler	Duygusal tükenme	İnancını kaybetme	İnd.öz yetkinlik	Yetkinlik Beklentisi	Öz Düzenleme	Sosyal Karşılaştırma	Bilişsel Esneklik
Duygusal tükenme	—						
İnancını kaybetme	.71***	—					
İndirgenmiş öz yetkinlik	.42***	.51***	—				
Yetkinlik Beklentisi	-.46***	-.44***	-.59***	—			
Öz Düzenleme	-.52***	-.54***	-.55***	.60***	—		
Sosyal Karşılaştırma	-.32***	-.32***	-.47***	.55***	.43***	—	
Bilişsel Esneklik	-.40***	-.36***	-.49***	.64***	.50***	.58***	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde duygusal tükenmenin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde inancını kaybetmenin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Son olarak indirgenmiş öz yetkinliğin de yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi değişkenler arasındaki ilişkiler .80'den küçük olup, adımsal regresyon analizi için gereken koşulu sağlamaktadır. Adımsal regresyon analizinde bağımlı değişkenle anlamlı düzeyde ilişkili olan bağımsız değişkenler modele dahil edilmekte, diğer değişkenler ise modele dahil edilmemektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenler alan yazındaki açıklamalara ve korelasyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenle ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmaktadır. Bu araştırmada öğrenci tükenmişliğinin boyutlarını oluşturan duygusal tükenme, indirgenmiş öz yeterlilik ve inancını kaybetme boyutlarının her biri için ayrı ayrı adımsal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Duygusal tükenmenin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Bu regresyon modelindeki değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri öz düzenleme için 0.62 ve 1.6; yetkinlik beklentisi için 0.49 ve 2.00; bilişsel esneklik için 0.57 ve 1.7 olarak bulunmuştur. Değişkenlerin tolerans değerlerinin .1'den küçük, VIF değerlerinin ise 1'den büyük olması koşulu sağlandığı (Field, 2013) için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca oto

korelasyon sorunu için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması ölçütü de dikkate alınmış (Field, 2013) ve yapılan analizde Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu, değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı ortaya konulmuştur. Lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç model de anlamlıdır.

Tablo 3. Öğrencilerin duygusal tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	37.62	.67		56.1	.000	.522	.273	.272	824.6***
	Öz Düzenleme	-.86	.03	-.52	-28.7	.000				
2	Sabit	42.17	.79		53.3	.000	.553	.306	.305	484.4***
	Öz Düzenleme	-.64	.03	-.39	-17.4	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.12	.01	-.23	-10.2	.000				
3	Sabit	43.86	.86		50	.000	.560	.313	.312	333.5***
	Öz Düzenleme	-.61	.03	-.37	-16	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.09	.01	-.17	-6.6	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.10	.02	-.11	-4.8	.000				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 3'e göre birinci modelde öz düzenleme değişkeni tek başına duygusal tükenmenin %27'sini açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte duygusal tükenmenin %30'unu açıklamaktadır. Yetkinlik beklentisi tek başına bu modele %3 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik birlikte duygusal tükenmenin %31'ini açıklamaktadır. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına duygusal tükenmenin %1'ini açıklamaktadır. Katılımcıların duygusal tükenme düzeylerini öz düzenlemenin ($\beta = -0.37$), yetkinlik beklentisinin ($\beta = -0.17$) ve bilişsel esnekliğin ($\beta = -0.11$) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu bulgular lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğunu göstermektedir. Duygusal tükenmenin yordayıcıları belirlenirken sosyal karşılaştırma değişkeni analizlere dahil edildiği halde duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır.

İnancını kaybetmenin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununu olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri incelenmiş, öz düzenleme için 0.62 ve 1.6; yetkinlik için 0.49 ve 2.00; bilişsel esneklik için 0.57 ve 1.8 olarak bulunmuştur. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin

yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç model de anlamlıdır.

Tablo 4. Öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	21.8	0.4		49.8	.001	.54	.29	.29	910.1**
	Öz Düzenleme	-.59	0.1	-.54	-30.1	.001				
2	Sabit	24.2	0.5		46.5	.001	.56	.31	.31	502.9***
	Öz Düzenleme	-.47	0.1	-.43	-19.6	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.06	0.1	-.18	-8.2	.001				
3	Sabit	24.7	0.5		43.3	.001	.56	.32	.32	337.7***
	Öz Düzenleme	-.46	0.1	-.42	-18.8	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.05	0.1	-.15	-6.1	.001				
	Bilişsel Esneklik	-.03	0.1	-.06	-2.3	.020				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4'e göre birinci modelde öz düzenleme değişkeni tek başına inancını kaybetmenin %29'unu açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte inancını kaybetmenin %31'ini açıklamaktadır. Yetkinlik beklentisi tek başına bu modele %2 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik birlikte inancını kaybetmenin %32'sini açıklamaktadır. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına duygusal tükenmenin %1'ini açıklamaktadır. Katılımcıların inancını kaybetme düzeylerini öz düzenlemenin ($\beta = -0.42$), yetkinlik beklentisinin ($\beta = -0.15$) ve bilişsel esnekliğin ($\beta = -0.06$) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin en güçlü yordayıcısı öz düzenlemedir. Duygusal tükenme boyutunda olduğu gibi, inancını kaybetme boyutunda da sosyal karşılaştırma değişkeni regresyon analizine dahil edilmiş ancak inancını kaybetmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır.

İndirgenmiş öz yetkinliğin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri incelenmiş, yetkinlik beklentisi için 0.46 ve 2.1; öz düzenleme için 0.61 ve 1.6; sosyal karşılaştırma için 0.60 ve 1.6; bilişsel esneklik için 0.51 ve 2.00 olarak bulunmuş, değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.9 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliğin yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan dört model de anlamlıdır. Birinci modelde yetkinlik beklentisi indirgenmiş öz yetkinliğin %34'ünü açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte indirgenmiş öz yetkinliğin %41'ini açıklamaktadır. Öz düzenleme tek başına bu modele %7 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırma indirgenmiş öz yetkinliğin %42'sini açıklamaktadır. Sosyal karşılaştırmanın

modele katkısı %1 oranındadır. Dördüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik birlikte indirgenmiş öz yetkinliğin %43'ünü açıklamaktadır ve bilişsel esneklik modele %1 oranında katkı sağlamaktadır. Bu bulgular lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yetkinlik beklentisi ($\beta = -0.29$), öz düzenleme ($\beta = -0.27$), sosyal karşılaştırma ($\beta = -0.14$) ve bilişsel esneklik ($\beta = -0.09$) tarafından negatif yönde yordandığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgular indirgenmiş öz yetkinliği yordayan en güçlü değişkenin yetkinlik beklentisi olduğunu ve sosyal karşılaştırmanın öğrenci tükenmişliğinin yalnızca indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	β	t	p	R	R ²	ΔR ²	F
1	Sabit	38.2	.67		56.5	.000	.59	.34	.34	1178***
	Yetkinlik Beklentisi	-.29	.01	-.59	-34.3	.000				
2	Sabit	41.4	.67		61.1	.000	.64	.41	.41	764***
	Yetkinlik Beklentisi	-.20	.01	-.41	-19.9	.000				
	Öz Düzenleme	-.48	.03	-.31	-15.1	.000				
3	Sabit	43.7	.71		60.9	.000	.65	.43	.42	551***
	Yetkinlik Beklentisi	.16	.01	-.33	-15.1	.000				
	Öz Düzenleme	-.43	.03	-.28	-13.7	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.08	.01	-.17	-8.6	.000				
4	Sabit	44.7	.75		59.4	.000	.65	.43	.43	420***
	Yetkinlik Beklentisi	-.15	.01	-.29	-12.6	.000				
	Öz Düzenleme	-.42	.03	-.27	-13.1	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.07	.01	-.14	-6.8	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.08	.01	-.09	-3.9	.000				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyete göre incelemek ve yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordamadaki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiş, kız öğrencilerin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnancını kaybetme düzeyinde ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklikten oluşan modelin lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin %31'ini, inancını kaybetmenin ise %32'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte

yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyini negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bu modelin lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliğin %43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öz düzenlemenin duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutları için; yetkinlik beklentisinin de indirgenmiş öz yetkinlik boyutu için güçlü yordayıcılar olduğu ortaya koyulmuştur. Son olarak, öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğinin üç boyutunu da anlamlı düzeyde yordadıkları; sosyal karşılaştırmanın ise sadece indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre duygusal tükenme (Salmelo- Aro, Kiuri, Pietikinen, Jokela, 2008) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Çapulcuoğlu, 2012) düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu literatür ile tutarlıdır. Ancak mevcut bulgu, erkek lise öğrencilerinin duygusal tükenme (Çapulcuoğlu, 2012; Hu ve Schaufeli, 2009) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012) düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan bulgularla tutarsızlık göstermektedir. Bu araştırmada inancını kaybetme ile cinsiyet arasında ise anlamlı farklılığın olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarsızdır (Bilge ve Kutsal, 2012; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal, 2009).

Lise öğrencileri ergenlik dönemine özgü yoğun bir duygusal değişim sürecindedir. Bu nedenle yaşam koşulları karşısında yetişkinlere göre daha hassas bir duygusal yapıları bulunmaktadır (Ören ve Gençdoğan, 2007). Bu dönemde kızların problemlere erkeklerden daha endişeli ve kaygılı yaklaşımları ortaya koyulmuştur (Erözkan, 2004). Bu bulguya bağlı olarak kız lise öğrencilerinin okulla ilgili görevlerine erkeklerden daha çok anlam yükledikleri ve buna bağlı olarak da akademik alandaki gelişmelerden ve sorunlardan daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Daha önce yapılan bir araştırmada her üç lise öğrencisinden birinin, yaygın olarak da kız öğrencilerin keyifsiz ve durgun oldukları, kendilerini devamlı bir zorluk içinde hissettikleri ortaya konmuştur (Eskin, 2000). Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok olumsuz duygular yaşadığını işaret etmektedir. Okulda mutsuz olan kız öğrenciler bir süre sonra kaygı ve depresyon belirtileri sergilemekte (Koçak, 2016), bu tür psikolojik belirtiler de onların duygusal güçlerinin azalmasını ve duygusal tükenme düzeyinin artmasını hızlandırmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007).

Öte yandan kadın ve erkeğin toplumsal rolleri kültür tarafından şekillenmektedir. Türk toplumunda kadınlardan erkeklere göre daha yumuşak başlı olmaları ve kendi fikirlerinde daha az ısrarcı davranışları beklenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Toplumda kadınların yetiştirilme tarzı nedeniyle kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları, sosyal çevrelerinin geniş olmadığı ve sosyal etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Kapıkıran, 2001). Bu kültürel yapı çerçevesinde ailelerin kız çocuklarını genellikle erkek çocuklarına göre daha pasif, kontrollü, çekingen ve bağımlı yetiştirdikleri, erkek ve kız çocuklarının farklı kişilik yapıları oluşturmalarının bundan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Çapulcuoğlu, 2012). Cinsiyet rollerine dayalı bu yetiştirme tarzı kız lise öğrencilerini çevrelerinin taleplerini karşılama konusunda erkeklerden daha yoğun bir çaba sergilemeye yöneltmiş olabilir.

Bu araştırmada inancını kaybetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İnancını kaybetme genel olarak okulla ilgili çalışmalara karşı kayıtsız ve mesafeli bir tutum geliştirme, akademik çalışmalara ilgi duymama ve öğrenme etkinliklerini anlamlı bulmama olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Kız ve erkek öğrencilerin okulda karşı karşıya kaldıkları akademik sorumluluklar, öğrenme etkinlikleri ve öğretmen tutumları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Bir başka ifade ile kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretim yaşantıları aynı uygulamalar ve benzer ilişki örüntüleri içinde devam etmektedir. Okulda cinsiyete özgü farklılaştırılmış bir eğitim ortamı söz konusu değildir (Bilge ve Kutsal 2012). Bu çerçevede inancını kaybetmeyi açıklamada cinsiyetten daha önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öz düzenlemenin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; duygusal tükenme ve inancını kaybetme

boyutlarını yordayan en güçlü değişken olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyinin duygusal tükenme (Kapıkıran vd., 2016), inancını kaybetme (Duru vd., 2014) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Duru vd., 2014; Üredi ve Üredi, 2005) ile anlamlı yordayıcılık ilişkilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Öz düzenleme becerisi bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi olarak tanımlanan ve akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olan bir özelliktir (Üredi ve Üredi, 2005). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin değişen koşullar, ihtiyaçlar ve çevrenin talepleri karşısında kendilerini yönetmekte sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrenciler okul yaşamında hayal kırıklığına uğramakta ve akademik görevlerini yerine getirmekte isteksiz davranmaktadır (Duru vd., 2014). Okul yaşamına ilişkin oluşan bu isteksizlik lise öğrencilerinin duygusal olarak yıpranmalarına, enerjilerinin azalmasına ve duygusal tükenmeye sebep olabilir. Bununla birlikte bu öğrencilerin sorunları yönetmede tekrarlayan bir şekilde başarısız oldukları için çaresizlik geliştirdikleri ve başarılı olmaya dair inancını kayb ettikleri söylenebilir. Okulda kendilerini başarıya ulaştırabilecek olan öz düzenleme stratejilerini bulamamış ya da bu konuda içgörüsü düşük öğrencilerin yetersizlik duygusu geliştirme olasılıkları yüksektir. Bu öğrenciler yeterli oldukları alanları fark edemedikleri ya da bulamadıkları için yüksek düzeyde indirgenmiş öz yeterlilik yaşıyor olabilir.

Bu çalışmada yetkinlik beklentisinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu yordayan en güçlü değişken olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin yetkinlik beklentisinin duygusal tükenme (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012), inancını kaybetme (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Bilge vd., 2014; Yang ve Farn, 200) ile anlamlı yordayıcılık ilişkilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Yetkinlik beklentisi bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar karşısında ne düzeyde başarılı olabilecekleriyle ilgili inançları ve algıladıkları öz yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin kaynakları ve kapasiteleri ile örtüşmeyen beklentiler geliştirme olasılığı yüksektir. Bu öğrenciler söz konusu beklentileri gerçekleştirmek için yoğun bir çalışma temposuna girmektedir. Ancak bu beklentiler kendilerini zorladığı için bir süre sonra yorgun düşmektedir. Bu süreç öncelikle öğrencilerin başarısız olmalarına, sonrasında ise kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açmakta ve duygusal tükenme ile sonuçlanmaktadır (Yedigöz-Sönmez, 2013). Yetkinlik beklentisi düşük olan öğrencilerin akademik etkinlikleri tamamlama ve çevrelerinin taleplerini karşılama konusunda başarısız olmaları onları okulla ilgili amaçlarda inancını kaybetmeye sürükleyebilmektedir.

Belirsizliğe, değişime ve yeni koşullara etkili bir şekilde uyum sağlayabilmek için gerçekçi bir yetkinlik beklentisine sahip olmak gerekmektedir. Gerçekçi bir yetkinlik beklentisine sahip olan öğrenciler yeterliliklerinin farkında oldukları için sorunlar karşısında daha az stres yaşamakta, sosyal destek olarak kendilerine uygun çözüm yolları geliştirebilmekte ve hangi yöntemlerin işe yaradığını gözlemleyebilme imkânı bulabilmektedir (Çelikkaleli, 2010). Buna dayanarak gerçekçi bir yeterlilik algısına sahip olmamanın öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik puanını arttırdığı söylenebilir.

Bu çalışmada bilişsel esnekliğin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bilişsel esneklik bireyin değişen koşullar, beklenmedik olaylar ya da belirsiz durumlar karşısında bu karmaşa ile başa çıkabilmeye ve uyum sağlamaya yönelik yeni çözümler üretebilmesidir (Çuhadaroğlu, 2011). Bilişsel esneklik bireylerin bilmediği bir durum karşısında o durumu analiz etmelerini, elde ettiği bilgiler arasından seçim yapmalarını, duruma en uygun seçenekleri üretmelerini ve yeni çözümler oluşturmalarını sağlamaktadır. Lise öğrencileri bir yandan ergenlik dönemine özgü gelişimsel değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da okulla ilgili beklentilere, sınav sistemine ve çevrenin değişen taleplerine yanıt vermekle meşguldür. Bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin görevlerin değiştiğini veya karşılaşılan sorunların farklı olduğunu tam olarak anlayamaması ve ipuçlarını yeteri kadar fark etmemesi değişime karşı karmaşık bilgiler üretmelerine ve başarısız seçimler yapmalarına neden olmaktadır (Deak, 2003). Bir başka ifade ile bilişsel esneklik düzeyi düşük olan öğrencilerin değişim karşısında hatalı çıkarımlar yaptıkları için yetenekleri, kişilikleri ve iletişim becerileriyle örtüşmeyen seçeneklere yönelindikleri,

bunun sonucunda da yeni ve beklenmedik durumlar karşısında yeterli olamadıkları ve duygusal tükenme geliştirdikleri söylenebilir.

Bilişsel esneklik ile inancını kaybetme arasındaki negatif yönlü yordayıcılık ilişkisini de bilgiyi işleme süreçleriyle ilişkili olarak açıklamak mümkündür. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrenciler okuldaki beklenmedik yaşantılar, belirsizlikler ve ani değişiklikleri kolay fark ettikleri gibi yaşananları farklı boyutlarıyla ele alma ve çözüme yönelik ipuçlarını fark etme konusunda da başarılıdır (Deak, 2003). Bununla birlikte bu öğrenciler girişken oldukları ve çevreyle iyi ilişkiler geliştirdikleri (Peker ve Çukadar, 2016) için daha fazla sosyal destek elde edebilmektedir. Öte yandan bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin bilgiyi işleme süreçlerindeki farklılıkları ve sosyal destek kaynaklarının sınırlı olması inancını kaybetme düzeylerini artırıyor olabilir. Ayrıca okulda yaşadıkları güçlükler karşısında istedikleri çözüme ulaşamamalarının indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olmasına yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutlarının anlamlı düzeyde yordamadığı, sadece indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur. Sosyal karşılaştırma teorisine göre bireylerin davranışları grup içinde şekillenmekte ve grup üyeleriyle yapılan karşılaştırmalardan etkilenecek gelişmektedir. Bireylerin kendilerini içinde buldukları grup üyeleri karşılaştırarak bir öz değerlendirmeye ulaşması sosyal karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Festinger, 1954). Bireyler kendileri hakkında az ve belirsiz bilgilere sahip olduğunda kendilerini diğerleriyle kıyaslamaya başlamaktadır.

Ergenlik dönemi, arkadaş ilişkilerinin kritik öneme sahip olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, ergenler ailelerinden uzaklaşmayı tercih etmekte ve akranlarıyla yoğun ilişki kurarak kendilerine özgü bir kimlik kazanmak için çabalamaktadırlar (Doğan vd., 2012). Bu süreçte ergenler akran gruplarında sosyal karşılaştırmalar yaparak kendilerine yönelik bir benlik algısı oluşturmaktadır (Çakmak ve Sakarya, 2020). Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutlarını yordamıyor olması lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma yapmadıkları anlamına gelmemektedir, sosyal karşılaştırmanın öğrenci tükenmişliğinin bu iki boyutunu açıklamada anlamlı bir role sahip olmadığını işaret etmektedir.

Daha önce ergenlerle yapılan araştırmalarda sosyal karşılaştırmanın bilişsel çarpıtmalarla ilişkili olmadığı (Gül, 2016), depresyon ile negatif bir ilişkiye sahip olduğu (Erözkan, 2004), sosyal karşılaştırma düzeyi yüksek olan öğrencilerde psikolojik belirti gözlenmediği (Yılmaz, 2010) ve bu öğrencilerin sigara kullanım düzeylerinin düşük olduğu (Piko, Luszczynska, Gibbons, Teközel, 2005) bulunmuştur. Bu bulgular ışığında yüksek düzeyde sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin psikolojik özellikleri ile olumsuz bir ilişkiye sahip olmadığı söylenebilir. Buna göre sosyal karşılaştırmanın indirgenmiş öz yeterliliği negatif yönde yordaması literatürle uyumlu bir bulgudur. Çünkü bu bulgu sosyal karşılaştırma arttıkça indirgenmiş öz yeterlilik inancının azaldığını işaret etmektedir.

Öğrenci tükenmişliğinde akademik başarının etkisi sosyal alandaki başarılarından daha baskındır. Öğrenciler akademik becerileri ile ilgili bir kendilik algısı oluştururken doğrudan sınav sonuçlarını dikkate aldıkları için sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme ile anlamlı bir yordayıcılık ilişkisi bulunmamış olabilir. Öte yandan öğrenme etkinliklerinde başarıya ulaşabilmek için dışsal pekiştiricilerden çok, içsel motivasyon önemlidir (Bandura, 1991). Bu görüşe göre öğrencilerin hedef belirlemesi, hedefe yönelik davranışlar geliştirmesi ve akademik başarı elde etmesi içsel süreçlere bağlıdır. Sosyal karşılaştırma bireyleri başkalarının ölçütlerini dikkate alarak davranış geliştirmeye sevk ettiği için dışsal bir güdülenmeyi içermektedir. Bu yönü ile bakıldığında sosyal karşılaştırma içsel bir kaynak olmadığı için öğrenci tükenmişliği ile anlamlı bir yordayıcılık ilişkisi göstermemiş olabilir.

Lise yılları, öğrencilerin okul ve gelecekle ilgili seçimler yapmak zorunda kaldığı ve birçok açıdan kendilerini kanıtlama çabasına girdiği yoğun ve karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Henüz olgun bir kimliğin oluşmadığı ergenlik döneminde bireyler kendilerine yöneltilen talepleri karşılama konusunda stres yaşayabilmektedir (Çelikkaleli, 2010). Bir taraftan gelişim görevlerini yerine getirme diğer taraftan okulun ve çevrenin beklentilerini karşılama lise öğrencilerinin yorgun hissetmesine ve enerjilerinin azalmasına yol açabilir. Bu dönemde öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları daha sonraki

süreçlerde de yaşam doyumlarını olumsuz etkileyeceğinden dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Raiziene, Pilkauskaitė-Valickienė ve Zukauskienė, 2013). Bu çerçevede okullara öğrenci tükenmişliğini azaltmada önemli bir rol düşüğü ve okulda önleyici ve koruyucu çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Öğrenci tükenmişliğini azaltmak için okullarda rehberlik servislerinin öncülüğünde geliştirilen psikoeğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması önemlidir. Bu çalışmada öz düzenlemenin, yetkinlik beklentisinin ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğini negatif yönde yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu durum dikkate alınarak öğrenci tükenmişliğine yönelik müdahalelerde bu değişkenlerle ilgili modüller oluşturulabilir. Sosyal karşılaştırma değişkeni bu üç değişken kadar etkili olmamakla birlikte öğrenci tükenmişliğinde ele alınabilecek bir değişkendir.

Yükseköğretime geçiş sınavını kazanma ve iyi bir programa yerleşme gibi ortak hedefleri olan lise öğrencilerinin bu hedefleri başarmaları, sahip oldukları potansiyeller kadar okul koşullarına da bağlıdır (Kutsal, 2009). Okulların öğrenciler için bir baskı ve stres ortamına dönüşmemesi gerekmektedir. Okulu öğrenciler için bir sınavna yeri haline geldiğinde yeterlilikleri sınırlı olan ya da olumlu bir benlik algısına sahip olmayan öğrencilerde psikolojik belirtilerin arttığı söylenebilir. Bu bağlamda okulda öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgi çekici etkinliklerin ve öğrenme koşullarının geliştirilmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler için kendilerine saygı gösterilmesi önemlidir. Bu koşulları oluşturmak ve evde de devam ettiğinden emin olmak için okul personeli ve velilerin iş birliği yapması gerekmektedir. Bu iş birliği okul rehberlik servislerinin öncülüğünde yürütülebilir. Bu kapsamda velilerin ve öğretmenlerin öğrenci tükenmişliği ile ilgili farkındalığının artırılması, öğrenci tükenmişliği belirtileri sergileyen öğrencilerin tespit edilmesi ve onlara yönelik bireysel hizmetler sunulması faydalı olabilir. Son olarak aile eğitimleri düzenlenerek öğrenci tükenmişliğinde ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri tartışılabilir.

Araştırmacılara da lise öğrenci tükenmişliği konusundaki araştırmalara daha fazla önem vermeleri önerilebilir. Çünkü lisede öğrenci tükenmişliği okul terki ile sonuçlanabilmektedir. Okul terki ise ergenlerin riskli yaşantılara açık hale gelmesine neden olduğu gibi toplumun nitelikli insan ihtiyacını da sekteye uğratmaktadır. Bu anlamda lisede öğrenci tükenmişliği ile ilgili nitel ve nicel araştırmalar ile deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada katılımcılar lise öğrencilerinden oluşmaktadır ve değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Farklı değişkenler, farklı gelişim dönemindeki öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu ve farklı yöntemler seçilerek yeni araştırmalar yapılabilir. Örneğin öğrenci tükenmişliği ile ilgili değişkenler arasında model test edilebilir ya da öğrenci tükenmişliğini azaltmaya yönelik program geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili değişkenler tercih edilmiştir. Yeni araştırmalarda aile, okul ve eğitim sistemi ile ilgili farklı değişkenler dikkate alınabilir. Ayrıca katılımcıları ebeveynlerden ve öğretmenlerden oluşan çalışmalar yapılabilir. Daha geniş düzeyde bir etki oluşturmak amacıyla ulusal ve uluslararası projeler planlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların ikisi de çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

Akçay-Özcan, D. ve Kıran-Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 24 (7), 1-10.

- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43 (9), 1389- 1396.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 68- 78.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 205.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self- regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248- 287.
- Bandura, A. (1994). Self- efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 1-65.
- Bilge, F. ve Kutsal, D. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 164 (37), 283- 297.
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (5), 1709- 1727.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 62 (16), 945- 954.
- Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W.B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: efficacy or inefficacy. *An International Review*, 56 (3), 460- 478.
- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping and social comparison. *Youth Society*, 1 (20), 46- 67.
- Çakmak, A. ve Sakarya, S. (2020). Farklı türde liselere devam eden öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (74), 680- 691.
- Çam, Z., Deniz, K.Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 312-327.
- Çapri, B. ve Yedigöz- Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 195- 218.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 176 (39), 347- 354.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25, 62-72.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances In Child Development And Behavior*, 31, 271- 327.

- Dennis, J. P. ve Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res*, 34, 241- 253.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A.E. ve Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online*, 11 (4), 1010- 1020.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 355- 386.
- Duru, E., Balkıs, M., Buluş, M., Duru, S. (2009). Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin yordanmasında öz düzenleme, akademik başarı ve demografik değişkenlerin rolü. *18. Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir*.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 13, 1-18.
- Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışlarıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 3, 228- 234.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 117- 140.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics sage*. London: SAGE.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gan, Y., Shang, J. ve Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35 (8), 1087- 1098.
- Gilbert, P.S., Allan, S., ve Trent, D. (1991). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19, 293-299.
- Greca, A. M. ve Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 34 (1), 49- 61.
- Gül, E. (2016). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression symptoms*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38- 55
- Jacobs, S. R. ve Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Project Muse*, 3 (44), 291- 303.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2009). “Çoklu doğrusal regresyon modeli”. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (258-269). Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, N. A. (2001). Lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34-39.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. ve Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 45 (6), 51- 64.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ç. ve Tanrıseven, I. (2012). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 167- 180.
- Klein, W.M. (1997). Objective standarts are not enough: affective, self- evaluative and behavioral responses to social comparison information. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 763- 774.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self- regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 2 (18), 199- 214.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Levpuscek, M.P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: age and gender differences. *European Journal Of Developmental Psychology*, 3 (3), 238- 264.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 1 (11), 1- 9.
- Martin, M. ve Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for self-measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 85-92.
- Özer, E. (2016). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinde temel benlik değerlendirmesi ve öz-düzenleme arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 4 (2), 11- 22.
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 6 (2), 66-79.
- Piko, B. F., Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Teközel, M. (2005). A culture- based study of personal and social influences of adolescent smoking. *European Journal of Public Health*, 15 (4), 393-398.
- Pines, A. ve Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29 (4), 233-237.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.
- Raizienea, S., Pilkauskaitė- Valickiene, R. ve Zukauskienė, R. (2013). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relation in a 1-year longitudinal sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254- 3258.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14, 106–121.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school related burnout. *European Psychologist*, 13, 12-23.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal Of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1 (2), 1-13.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, N. H., Durak, A. & Şahin, N. (1993). Sosyal karşılaştırma ölçeği: Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Suls, J. , Martin, R. ve Wheeler, L. (2000). Three kinds of opinion comparison: the triadic model. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (3), 219- 237.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tuckman, B. (2002, August). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL.

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 250-260.
- Yang, H. ve Farn, C.K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917- 932.
- Yedigöz- Sönmez, G. (2013). *Stresle başa çıkma programının lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı*. (31. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 2 (41), 64- 70.

EXTENDED ABSTRACT

High school years have a critical importance as they are the period when the preparation for higher education increases and the developmental changes of adolescence are experienced most intensely (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017). High school students need to adopt themselves to the rapid developmental changes and to manage the increase in academic demands. They are expected to attend lessons regularly, participate intensive schedule and take exams successfully at school (Bilge ve Kutsal, 2012). Since each of these tasks includes evaluation and scoring (Breso, Salanova, & Schaufeli, 2007), the school turns into a challenging competitive environment for students. In this environment, the demands of teachers and parents also create pressure on students, causing them to become stressed, and long-term tension leads to student burnout (Durmuş et al., 2017).

Student burnout is related with self-efficacy belief. Students with high self-efficacy belief rely on their abilities to complete their school related tasks in a sufficient level. These students are better motivated (Kuzgun, 2006) and experience less stress (Bandura, 1977). Peers also have an effect on the emotional state of high school students. High school students generate a self-concept about how talented, attractive, helpful or successful they are by comparing themselves to their peers' criterions (Klein, 1997). In other words school is an important center of social comparison (Byrne, 1988). In this context, it is thought that burnout in high school students is related to social comparison. Another variable which is related with students burn out is cognitive flexibility. Because it is stated that adolescents with high level of cognitive flexibility are more resilient to stress factors and develop less negative patterns (Bilgin, 2017). Perceiving difficult situations as controllable, interpreting these situations from different perspectives, and producing multiple solutions to problems are characteristics that indicate a high level of cognitive flexibility (Dennis ve Wal, 2009). Another variable that comes to mind when student burnout is mentioned is self-regulation. Self-regulation is defined as individuals' having knowledge about their own behavior and, determining, directing and controlling their behavior (Senemoğlu, 2013). Students with high self-regulation are more competent in setting goals and initiating goal-directed behavior (Kapıkıran vd., 2016). These skills lead them to exhibit behaviors towards completing developmental and academical tasks easily.

In this study it was aimed to investigate whether student burnout differed according to gender, and to reveal the predictive role of self-efficacy beliefs, self-regulation, social comparison and cognitive flexibility for each dimension of student burnout (cynicism, exhaustion and reduced self efficacy). Data was collected by means of Maslach Burnout Inventory- Student Form, Adolescent Self Efficacy Scale, Self Regulation Scale, Cognitive Flexibility Scale, Social Comparison Scale and Demographic Information Form. Participants comprised of 2200 high school students. In data analysis stepwise regression analysis was used. According to the results exhaustion and reduced efficacy level of female participants was significantly higher than male participants, and cynicism didn't differ significantly according to gender. Results of regression analysis revealed three significant model. Because the construct of student burn out is consisted of three dimensions. First model explains the contribution of the variables on dimension of exhaustion. According to this model self-efficacy belief, self-regulation

and cognitive flexibility predicted exhaustion significantly and negatively. These variables explained %31 of the total variance in exhaustion. Social comparison didn't predict significantly exhaustion in this model. Second model explains the contribution of the variables on dimension of cynicism. According to this model self-efficacy belief, self-regulation and cognitive flexibility predicted cynicism significantly and negatively. These variables explained %32 of the total variance in cynicism. Social comparison didn't predict significantly cynicism in this model. Third model explains the contribution of the variables on dimension of reduced self-efficacy. According to this model self-efficacy belief, self-regulation, cognitive flexibility and social comparison predicted reduced self-efficacy significantly and negatively. These variables explained %43 of the total variance in reduced efficacy. As a result, self-regulation, self-efficacy beliefs and cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy significantly whereas social comparison predicted only reduced self-efficacy significantly.

The finding that female high school students have higher exhaustion level (Salmelo- Aro, Kiuri, Pietikinen, & Jokela, 2008) and higher reduced self-efficacy (Çapulcuoğlu, 2012) level than male high school students is consistent with some studies. These findings are inconsistent with other studies which revealed that male high school students had higher level of exhaustion (Çapulcuoğlu, 2012; Hu ve Schaufeli, 2009) and higher reduced self-efficacy level than female students (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012). In this study cynicism didn't differ according to gender. This finding is inconsistent with other studies which revealed that cynicism differ according to gender (Bilge ve Kutsal, 2012; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal, 2009).

It has been revealed that during adolescence, girls behave more anxiously in case of a problem than boys (Erözkan, 2004), they are moodier and more stagnant than boys, and they feel themselves in constant difficulty (Eskin, 2000). On the other hand, in Turkish society, women are expected to be more compatible and less insistent on their own opinions than men (Kağıtçıbaşı, 1999). It is argued that families with this cultural structure generally raise their girls more passive, controlled, shy and dependent than boys. This kind of parenting style affect the formation of personality structures for boys and girls (Çapulcuoğlu, 2012). This gender-role-based upbringing may have been effective in causing female high school students to experience more exhaustion and more reduced self-efficacy than male students. When it comes to the finding that cynicism didn't differ according to gender, can be explain with the structure of learning activities. Because cynicism is related with the content of teaching-learning activities. As it known that gender based differentiated education is not possible in school (Bilge ve Kutsal 2012). It can be said that there are more important variables than gender in explaining cynicism at school such as teaching style, learning style, quality of educational materials or educational settings etc.

In this study, it was found that self-regulation negatively predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy, and it is the strongest variable predicting the exhaustion and cynicism. This finding is consistent with the studies which revealed that high school students' self-regulation level has significantly predicted exhaustion (Kapıkıran et al., 2016), cynicism (Duru et al., 2014), and reduced self-efficacy (Duru et al., 2014; Üredi & Üredi, 2005). Students with low self-regulation skills have problems in managing themselves in the face of changing conditions and demands of the environment. These students are disappointed in school life and are reluctant to fulfill their academic duties (Duru et al., 2014). Reluctance towards school life can cause high school students to wear out emotionally, decrease their energy and lead them to burn out.

In this study, it was found that self-efficacy belief predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy negatively and significantly. It was found to be the strongest variable predicting reduced self-efficacy dimension. This finding consisted with previous research findings that, high school students' self-efficacy belief significantly predicted exhaustion (Bilge et al., 2014; Çapulcuoğlu, 2012), cynicism (Bilge et al., 2014; Çapulcuoğlu, 2012) and reduced self-efficacy (Bilge et al., 2014; Yang & Farn, 200). Students who do not have sufficient knowledge about their strengths and weaknesses are likely to develop expectations that do not match their resources and capacities. These students engage in an intense study tempo in order to realize these unaccessible expectations. However, since these expectations force themselves, they get tired after a while. This process firstly causes students to be

unsuccessful and then to feel inadequate and results in exhaustion (Yedigöz-Sönmez, 2013). In order to adapt effectively to uncertainty, change and new conditions, it is necessary to have a realistic expectation of competence (Çelikkaleli, 2010). It can be said that not having a realistic perception of efficacy increases students' reduced self-efficacy scores.

In this study, it was found that cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy negatively and significantly. The fact that students with low cognitive flexibility cannot fully understand the issue when a sudden change or a differentiation occur, and they do not notice the clues sufficiently. These features cause them to produce complex information against change and make unsuccessful choices (Deak, 2003). In other words, students with low cognitive flexibility are unsuccessful because they make unfunctional or icorrect inferences in the face of change and make choices that do not match their proficiency. As a result, these students may have believed that they are inadequate in the face of new and unexpected situations and may have developed a sense of exhaustion.

In this study, it was revealed that social comparison did not significantly predict the dimensions of exhaustion and cynicism, but only the reduced self-efficacy dimension significantly. The fact that social comparison does not predict the dimensions of exhaustion and cynicism in this study does not mean that high school students do not make social comparisons, it indicates that social comparison does not have a significant role in explaining these two dimensions in student burnout. In previous studies which were conducted with a group of adolescents revealed that social comparison was not related to cognitive distortions (Gül, 2016), it had a negative relationship with depression (Erozkan, 2004) and psychological symptoms were not observed in students with a high level of social comparison (Yılmaz, 2010). In the light of these findings, it can be said that high level of social comparison does not have a negative relationship with the psychological characteristics of high school students. Accordingly, the negative prediction of reduced self-efficacy by social comparison can be considered as a finding consistent with the literature. On the other hand, the effect of academic achievement on student burnout is more dominant than achievements in the social domain. Students directly consider the exam results while forming a self-perception about their school life. This fact may lead social comparison not to be a significant predictive factor in exhaustion and cynisim.



Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri¹

Opinions of Administrators and Teachers on the Adaptation Process of Foreign Students to School¹

Galip ÖNER², Hacer DUR³

Makale Türü⁴: Araştırma

Başvuru Tarihi: 09.09.2022

Kabul Tarihi: 30.01.2023

Atıf İçin: Öner, G. ve Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 285-307.

ÖZ: Türkiye bulunduğu coğrafya itibarıyla birtakım jeopolitik avantajlara sahip olsa da bölgedeki devletlerin siyasi istikrarsızlıkları nedeniyle çeşitli sorunlarla sıklıkla karşılaşabilmektedir. Suriye’de çıkan iç savaş nedeniyle Mart 2011’den itibaren Türkiye’ye yönelik gerçekleştirilen kitlesel göçler buna örnek olarak gösterilebilir. Bu göçler neticesinde Türkiye’de geçici koruma altındaki yabancı uyruklu sayısı, 2021 itibarıyla, yaklaşık beş milyona ulaşmış durumdadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) verilerine göre Türkiye dünya çapında en fazla mülteci ve sığınmacı barındıran ülkelerin başında gelmektedir. Bu mülteci ve sığınmacıların önemli bir bölümünü ise okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Son 10 yılda yabancı uyruklu ailelere ve öğrencilere yönelik çalışmalar gerçekleştirilse de hala bazı problemlerin devam ettiği görülmektedir. Araştırmanın amacı okul idarecilerinin ve öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerine ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmalarının amacı, belirli bir fenomeni deneyimleyen bireylerin deneyimlerini anlamak ve anlamlandırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 17 öğretmen (Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe) ile farklı okullarda görev yapan 7 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcılar yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullar ve sınıflarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular bütüncül bir betimlemeyle yorumlanmış ve katılımcılardan edinilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencilere uygun olmadığını, sınıf içi iletişimde yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını düşündükleri ve velileri öğretim sürecine dâhil edemedikleri tespit edilmiştir. Genel olarak

¹ Bu çalışmanın özeti 27-30 Ekim 2021 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, galiponer@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5683-1127 (Sorumlu Yazar)

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hacer.durr@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-5652

⁴ Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 26.01.2021, No: 29

yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları başlıca problemlerin ise dil, dışlanma, devamsızlık, ailevi ve maddi sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı uyruklu öğrenciler, okula uyum süreci, öğretmenler, okul yöneticileri

ABSTRACT: Although Turkey has some geopolitical advantages due to its geography, it can frequently encounter various problems due to the political instability of the states in the region. A large wave of migration to Turkey since March 2011 due to the civil war in Syria can be given as an example. As a result of these migrations, it has reach approximately five million by 2021. According to the data from the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Turkey is one of the countries hosting the highest number of refugees and asylum seekers worldwide. An important part of these refugees and asylum seekers is school-age children. Although studies have been carried out for foreign families and students in the last 10 years, it is seen that some problems continue. The research aims to reveal the problems of adaptation to the school of foreign students based on the experiences of school administrators and teachers and to propose solutions for these problems. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology studies aim to understand and make sense of the experiences of individuals who experience a particular phenomenon. The study group of the research consists of 17 teachers (Mathematics, Turkish, Science, and Social Studies) working in secondary schools affiliated with the Kayseri Provincial Directorate of National Education and 7 school administrators working in different schools. The criterion sampling method was used to determine the study group. Participants were selected from among teachers working in schools and classrooms with foreign students. Semi-structured interviews were used as a data collection tool in the research. The data were analyzed with descriptive and content analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques. The findings were interpreted with a holistic description and supported by direct quotations from the participants. As a result of the research, it was determined that the teachers thought that the education programs were not suitable for foreign students, foreign students had problems in in-class communication and they could not involve their parents in the process. In general, it was determined that the main problems experienced by foreign students are language, exclusion, absenteeism, family and financial problems.

Keywords: Foreign students, school adaptation process, teachers, school administrators

1. GİRİŞ

Göç, insanlık tarihi kadar eskiye dayanan bir olgudur (Inglis, 2020 & Khondker, 2020). En basit anlamıyla göç bir yerden başka bir yere hareketi içeren bir kavramdır (Inglis, Li & Khadria, 2020). Hem yerel hem de küresel bir süreç olan göç giden ve kalanlarıyla bireyler, geliş ve gidiş yerleriyle coğrafi alanlar gibi karmaşık bir sosyal ağı içerir (Brettell, 2016). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra savaş, iş, daha iyi bir yaşam vb. gibi nedenlerle daha çok ekonomik temelli gerçekleştirilen ve artış gösteren göç hareketleri 21. yüzyılın ilk çeyreğinde kitlesel hareketlere dönüşerek daha fazla siyasi bir anlam kazanmaya başlamıştır. Nitekim toplumlar ve ülkeler arasında sosyal, ekonomik ve siyasi etkileşimler arttıkça, ulaşım ve iletişim kolaylaştıkça, küresel eşitsizlikler ve bölgesel çatışmalar büyüdükçe göç ve sığınma gibi kavramlar siyasi olarak daha önemli hale gelmeye de devam edecektir (Triandafyllidou, 2016: 1). Günümüzde dünya çapında her 122 kişiden biri mülteci veya ülke içinde yerinden edilmiş kişilerdir ve bunların yarısını kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır (Volkan, 2017: xvi). Dünya üzerinde yerinden edilmiş insanlar çoğunlukla kendi ülkeleri içinde yer değiştirmek durumunda kalırlarken yaklaşık üçte biri ülke sınırını geçmek zorunda kalmaktadır ve bunu yapanlar kendilerini mülteci olarak bulmuşlardır (Betts & Collier, 2017). Mültecinin kim olduğuna dair 1951 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin (UNHCR, 1951) birinci maddesinde şu ifadeler yer verilmiştir:

“İrki, dini, uyruğu ve sosyal gruplara veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu korku nedeniyle dönemeyen, dönmek istemeyen ve o ülkenin korumasından yararlanamayan veya yararlanmak istemeyen kişilerdir.” (s.15)

Bu noktada göçmenler ile mülteciler arasındaki farkı açıklamak gerekmektedir. Avrupa Birliği istatistik servisi Eurostat'ın tanımına göre göçmenler olağan ikamet yerinin en az 12 aylık bir süre için başka bir ülkeye değiştirilmesi, o ülkede ikamet etmesine rağmen başka bir ülkenin vatandaşı olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Triandafyllidou, 2016: 4). Diğer göçmenler gibi olmayan mülteciler kazanç için değil başka seçenekleri olmadıkları ve güvenli bir ortam aradıkları için hareket etmektedirler (Betts & Collier, 2017). Günümüzde ülkeler içindeki çatışmalar nedeniyle kitlesel olarak ülke sınırları dışına çıkan insanların varlığı küresel olarak mülteci kavramını ve sorununu ön plana çıkarmaktadır.

Türkiye 1951 tarihinde Cenevre'de imzalanan Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme'yi 24 Ağustos 1951 tarihinde imzalamış ve 1961 yılında yürürlüğe koymuştur. Türkiye bu sözleşmeye coğrafi sınır şartı koyarak, yalnızca Avrupa'da meydana gelen olaylar sonucunda mülteci olan kişilerle sınırlandırmıştır (TBMM, 1961). Bu durum nedeniyle Avrupa dışından gelen sığınmacılara özel şartlar dışında mülteci statüsü verilmemektedir. Dolayısıyla Türkiye'ye Orta Doğu'dan gelen sığınmacılara şartlı mülteci, geçici koruma veya uluslararası koruma statüsü verilmektedir. Türkiye 2010 yılına kadar daha çok Doğu Türkistan, Pakistan, Afganistan ve Irak gibi ülkelerden düzensiz göç alırken 2011 yılından itibaren Arap Baharı'nın Orta Doğu'da etkisini artırması ve Suriye'de iç savaşın başlamasıyla birlikte kitlesel şekilde göç almaya başlamıştır. Türkiye göç yollarının kesiştiği bir konumda yer alması nedeniyle dünyadaki herhangi bir devletten daha fazla mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (Adamson, 2022). Suriye'de devam eden iç savaş, çoğunluğu Türkiye'ye olmak üzere, yaklaşık yedi milyon insanın zorunlu göçüne yol açarken Irak ve Afganistan'daki çatışmaların da artmasıyla birlikte mülteci sorunu acil ilgilenilmesi gereken bölgesel ve küresel bir sorun haline gelmiştir (Freedman, Kıvılcım & Baklacioğlu, 2017). UNHCR (2022) verilerine göre Türkiye'de 3.6 milyon kayıtlı Suriyeli ve diğer milletlerden ise yaklaşık 320 bin kişiye ev sahipliği yapmaktadır. Yine UNHCR istatistiklerine göre geçici koruma altında 3.65 milyon,

uluslararası koruma altında 330 bin insan bulunmakta ve geçici korumanın tamamına yakını Suriye vatandaşları oluştururken uluslararası koruma statüsünde olanları ise Irak, Afgan ve İran vatandaşları oluşturmaktadır (UNHCR, 2020).

Biffis (2020) göçün her zaman insan gelişiminin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Ancak bunun ülkeden ülkeye değişebileceği göz ardı edilmemelidir. Nitekim gelişmekte olan ve ekonomik olarak refah içindeki toplumlara gerçekleşen göçler işgücünü, nüfus artışı ve ticareti olumlu olarak destekledikleri için memnuniyetle karşılanırken ekonomik kriz ve çatışma ortamlarında tam tersi bir durum oluşturabilmektedir (Haas, Castles & Miller, 2020).

“Amerika Birleşik Devletleri’ndeki en eski sosyal bilim hipotezlerinden biri, göçün istenmeyen sosyal sorunlara, özellikle şiddet içeren suçlara yol açan düzensizleştirici bir güç olduğudur” (Simes & Waters, 2014: 458). Dolayısıyla göçler küreselleşirken gerçekleşen kitlesel hareketler kaçınılmaz bir şekilde dünya çapındaki toplumlara kültürel, sosyal ve ekonomik olarak derinden etkilemekle birlikte bu hareketliliği destekleyen ve karşı çıkan grupları da karşı karşıya bırakmaktadır (Haas, Castles & Miller, 2020: 3). Bu kutuplaşmalar daha çok ekonomik temelli olmakta, destekleyenler ucuz ve kayıtsız işgücünden fayda sağlarken karşı çıkanlar ise daha çok güvenlik, yetersiz kaynaklar gibi nedenlerle bir tavır oluşturabilmektedirler. Göçün etkileri daha çok ekonomik olarak ele alınsa da göçün ortaya çıkardığı veya çıkarabileceği sorunları en aza indirgeyebilmek için eğitimden etkili şekilde yararlanılması önem arz etmektedir.

Geçen 10 yılda Türkiye düzensiz bir şekilde gerçekleşen göç dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. İlk yıllarda hazırlıksız yakalandığı bu durumu Geçici Eğitim Merkezleri kurarak, yurtdışı kaynaklı PICTES ve kapsayıcı eğitime yönelik kapsamlı projelerle kontrol altına almaya çalışmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine dâhil edilmesiyle birlikte ilk günden itibaren bu öğrencilerin okulda yaşadıkları problemlere ilişkin alanyazında araştırmalar (Ercan, 2012; Seydi, 2014; Erdem, 2017; Gencer, 2017; Levent & Çayak, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Eren, 2019; Şahin & Şener, 2019; Takır & Özerem, 2019; Demir & Demir, 2020; Sarıahmetoğlu & Kamer, 2021) gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırmalardan biri olan Erdem (2017) araştırmasında sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca problemlerin dil olduğunu ve öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik herhangi bir farklılaştırma stratejisinden yararlanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Levent ve Çayak (2017) okul yöneticileriyle, Kardeş ve Akman (2018) ise öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında da yabancı uyruklulara ilişkin karşılaştıkları başlıca problemlerin dil ve okula uyum olduğunu ortaya koymuşlardır. Şimşir ve Dilmaç (2018) ise farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin dil ve iletişim problemlerinin yanı sıra akademik başarı ve sosyal ilişkilerde de birtakım problemlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Eren (2019) de öğretmen ve okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve sosyal ilişkilerinde sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Demir & Demir (2020) ise yabancı uyruklu öğrencilerle yaptığı çalışmada Türkçeyi daha iyi bilen yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılım, akademik başarı ve sosyal ilişki boyutlarında sorun yaşamadıklarını ortaya koymuşlardır. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) ise öğretmen ve okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik en önemli sorunun dil bariyeri olduğunu, buna ek olarak ise akademik başarı ve sosyal kabulde de sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin çeteleşme ve şiddet olaylarıyla sıklıkla karşı karşıya kaldıklarını tespit etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okullarda karşılaşılan sorunların Türkiye dışındaki ülkelerde de benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Nitekim Takır ve Özerem (2019) Kıbrıs'ta rehberlik ve psikolojik danışman ile okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada yabancı uyruklulara yönelik karşılaşılan başlıca sorunların dil, kültür, eğitimden kopma ve okula uyum olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Stathopoulou ve Dassi (2020) ise Yunanistan ve diğer Avrupa ülkelerinde görev yapmakta olan 120 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında da karşılaşılan başlıca sorunların dil, davranış sorunları ve bu öğrencilere yönelik eğitim materyallerinin olmaması olduğunu tespit etmişlerdir. Free, Križ ve Konecnik (2014) de göçmen eğitimcilerle gerçekleştirdikleri çalışmada göçmen öğrencilerin karşılaştıkları başlıca problemlerin dil ve iletişim sorunları ile öğretmenlerin bilgi ve öğretim materyali eksiliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazından hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının farklı ülkelerde benzer oldukları görülmektedir. Ancak bu sorunların düzeyleri ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği söylenebilir. Nitekim OECD (2015) verileri göçmen öğrencilerin göçmen olmayan öğrencilere göre daha düşük akademik performans gösterme eğiliminde olsalar da PISA (Programme for International Student Assessment) sınavlarında, nitelikli bir göçmen politikası olan ülkelerdeki göçmen öğrencilerin daha yüksek performanslara ulaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun ise ev sahibi ülkelerin eğitim sistemleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim sisteminin ise çokkültürlülük ile ulus devlet anlayışı gibi yapılardan etkilendiği söylenebilir. Nitekim Amerika, Almanya, Kanada, İngiltere gibi ülkelerde göçmen tarihinin politikalarının temelleri çok daha önceye dayandığından ve buradaki göçmenlerin birkaç nesilden itibaren o ülkede yaşamalarından dolayı, OECD (2015) verilerine göre, ikinci kuşak göçmen (o ülkede doğan) öğrencilerin akademik başarılarının birinci kuşak (o ülkeye göç eden) göçmen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dünyadaki birçok ülkeden daha fazla geçici koruma statüsündeki yabancı uyrukluya ev sahipliği yapan Türkiye'de ise daha çok birinci kuşak yabancı uyruklu öğrencilerin ağırlıklı olduğu ifade edilebilir. Daha önce kültürel olarak farklı, kitlesel bir göç ile karşılaşmamış olan Türkiye'nin geride bıraktığı son on yılda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farklı deneyimler elde ettiği belirtilebilir. Elde edilen bu deneyimlerden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyumuna ilişkin ulaşılan son durumu ve gerçekleştirilen uygulamaları öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açısıyla yansıtılmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaştığı problemler nelerdir?
- Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumuna yönelik görüş ve uygulamaları nasıldır?
- Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları nasıldır?
- Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okul ve sınıfa uyum sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojiden yararlanılmıştır. Fenomenoloji üzerinde çalıştığı konunun/maddenin varlığını, karakterini ve bağlantılarını anlamak için ilgili maddeye doğru yönelmesidir (Heidegger, 2005: 33). Fenomenoloji bilginin ilk yöntemidir çünkü şeylerin kendisiyle başlar yani Husserl'in de ifade ettiği gibi varlıkların ve nesnelerin özünü araştıran bilimin bilimidir (Moustakas, 1994). Fenomenolojinin birincil amacı çeşitli ilişkiler ağında bireyin nasıl yer aldığını incelemektir (Vagle, 2018). Başka bir deyişle fenomenoloji çalışmalarının amacı ilgili

fenomeni deneyimleyen insanların deneyimlerinin özünü anlamaktır (Lichtman, 2013). Fenomenolojide araştırmacılar bilmek istediği her şeye ilgi duyar ve fenomenle yakın bir ilişki içindedir (Moustakas, 1994). Bu araştırmanın araştırmacıları da yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme ve sosyal uyumlarına yönelik çalışmalara ilgi duymakta ve bu yönde çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Fenomenoloji araştırmacıları bir fenomene ilişkin deneyime sahip olan bireylerden veriler toplayarak bu verileri bütüncül bir şekilde betimlemeler (Creswell, 2015). Bu çalışmada ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürü içinde yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin deneyimlerinden hareketle bu öğrencilerin yaşadıkları süreci ve problemleri bütüncül bir bakış açısıyla betimlemek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla fenomenoloji tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme çalışma konusu göz önüne alındığında en alakalı ve bilgi/veri açısından en zengin bireylerin/kaynakların kasıtlı olarak seçilmesidir (Yin, 2016). Önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan vakaların seçilmesini ifade eden ölçüt örnekleme ilgili fenomeni deneyimlemiş kişileri temsil ettiğinde iyi sonuçlar verebilmektedir (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada katılımcılar için belirlenen ölçüt ise okulunda ve sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmış olmasıdır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde sözel ve sayısal branşlardaki öğretmen dağılımlarının dengeli olması da gözletilmiştir. Bu kapsamda çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş/Görev	Mesleki Deneyim	Yab. Uyr. Yönelik Eğitim Alma Durumu
Aycan	Kadın	Fen Bilimleri	25 yıl	Evet
Ebru	Kadın	Fen Bilimleri	13 yıl	Evet
Hasan	Erkek	Fen Bilimleri	25 Yıl	Hayır
Hüma	Kadın	Fen Bilimleri	11 yıl	Evet
Demir	Erkek	Matematik	14 yıl	Hayır
İbrahim	Erkek	Matematik	13 yıl	Evet
Merve	Kadın	Matematik	20 yıl	Hayır
Oğuz	Erkek	Matematik	12 yıl	Hayır
Derman	Erkek	Sosyal Bilgiler	10 yıl	Evet
Hale	Kadın	Sosyal Bilgiler	22 yıl	Evet
Mert	Erkek	Sosyal Bilgiler	22 yıl	Hayır
Rengin	Kadın	Sosyal Bilgiler	20 yıl	Hayır
Yeliz	Kadın	Sosyal Bilgiler	11 yıl	Hayır
Ahmet	Erkek	Türkçe	18 yıl	Evet
Selen	Kadın	Türkçe	11 yıl	Hayır
Timur	Erkek	Türkçe	20 yıl	Hayır
Utku	Erkek	Türkçe	17 yıl	Hayır
Ekrem	Erkek	Müdür	15 yıl	Evet
Muzaffer	Erkek	Müdür	4 yıl	Evet
Gökhan	Erkek	Müdür Yard.	15 yıl	Evet
Güliz	Kadın	Müdür Yard.	2 yıl	Evet
Hüseyin	Erkek	Müdür Yard.	15 yıl	Evet
Mehmet	Erkek	Müdür Yard.	4 yıl	Evet
Umut	Erkek	Müdür Yard.	17 yıl	Evet

Araştırmada dört farklı branştan toplamda 17 öğretmenin yanı sıra 7 okul yöneticisi de yer almıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ortalaması 16.7 iken okul yöneticilerinin idarecilik deneyimleri

ortalaması 10.2'dir. Araştırmada yer alan okul yöneticilerinin tümü yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonuna veya kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimler almışken öğretmenlerin yalnızca 7'si böyle bir eğitime katıldığını ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşmelerden yararlanılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından öğretmenler ve okul yöneticileri için ayrı olarak hazırlanan iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları kapsayıcı eğitim üzerine çalışmaları bulunan bir sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve sonrasında bir öğretmen ve okul yöneticisiyle pilot görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin ardından nihai formuna ulaşan veri toplama araçları etik kurul onayına sunulmuştur. Araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na yapılan 29 başvuru numarasıyla 26.01.2021 tarihinde etik açıdan uygun bulunmuştur. Sonrasında ise İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yapılan izin başvurusu 18.02.2021 tarihinde onaylanmış ve devamında veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmelerin tümü ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmen görüşmelerinin ortalama süresi 18.41, okul yöneticilerinin ise 27.42 dakikadır. Görüşmelerin tümünün MS Word ortamında yazıya geçirilmesinin ardından katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi sonrasında analiz aşamasına geçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların söylediklerini ve araştırmacının deneyimlerini önce birleştirmeyi ardından ise azaltarak yorumlamayı içeren veri analizi (Merriam ve Tisdell, 2016) daha basit anlamda bir düzenleme ve anlamlandırma sürecidir (Glesne ve Peshkin, 1992). Araştırmanın verileri nitel veri analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen bulgular iki ayrı başlık altında tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yer verilmiştir. Bulgular yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin okulda ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik uygulamaları ve çözüm önerilerini içermektedir.

3.1. Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan yedi okul yöneticisinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin düşünce ve uygulamaları bu başlık altında verilmiştir. Bu kapsamda yöneticilerin görev yaptıkları okuldaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik karşılaştıkları başlıca problemler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2: Okulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Karşılaşılan Sorunlar

Kategori: Sorunlar	f	%
Akademik Sorunlar		
Türkçe dil yetersizliği	3	13
Akademik başarısızlık	2	8
Eğitime karşı duyarsızlık	1	4
Okula kayıt olmama	1	4
Davranış Sorunları		
Türk-Suriyeli Akran Çatışması	3	13
Disiplin sorunları	2	8
Suç olayları	1	4

Sosyo-Ekonomik Sorunlar		
Çocuk işçi problemi	3	13
Maddi yetersizlikler	3	13
Hijyen sorunları	2	8
Toplumsal önyargı	1	4
Velilerin ilgisizliği	2	8
Toplam	24	100

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunların akademik, davranış ve sosyo-ekonomik sorunlar başlığı altında toplandığı görülmektedir. Akademik sorunların başında dil yetersizliği gelirken, davranış sorunlarının başında Türk akranlarıyla çatışmalar gelmektedir. Sosyo-ekonomik sorunların başında ise maddi yetersizliklere bağlı olarak çocukların çalışmak durumunda kalması yer almaktadır. Karşılaşılan başlıca problemin dil olduğunu belirten Mehmet bu konuda şunları ifade etmiştir:

“Şöyle söyleyeyim ben buraya geldiğim ilk sene buradaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 150 civarıydı, bu her sene katlanarak artıyor. Bir kere dil problemi en büyük problem çünkü ortada bir eğitim alanı var ve bunun içerisine Türkçe bilmeyen öğrenci ve Türkçe bilen öğrenci var ve dersler sadece Türkçe işleniyor. Burada çocuklar anlamadığı zaman her çocuğun gösterdiği eylemi gösterip işte dersten sıkılma, okula gelmeme ya da dersi kaynatması gibi durumlar yaşanıyor.”

Hüseyin ise Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki çatışmanın velileri içine alan daha büyük sorunlar da oluşturduğunu ifade etmiştir. Nitekim Hüseyin bir Türk öğrencinin Suriyeli veli ile sorun yaşadığını daha sonra Türk öğrencinin de velilerinin Suriyeli ailenin evini bastıkları ve olayın tüm mahalleye yayılarak emniyete kadar teşkil ettiğini ifade etmiştir. Okullarda yabancı uyruklu ve Türk öğrenciler arasında yaşanan sorunlar öğretmen ve okul idarecilerinin gözetiminde çözülebilirken sorunlara ailelerin dâhil olmasının çözümü oldukça zorlaştırdığı ifade edilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin akademik, davranış ve sosyo-ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalan okul yöneticilerinin karşılaştıkları bu problemlere ilişkin gerçekleştirdikleri uygulamalara ise Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Karşılaşılan Problemlere Yönelik Uygulamaları

Kategori: Uygulamalar	f	%
Telkin	3	38
PICTES Projesi dışında bir uygulamanın olmaması	2	25
Rehberlik çalışmaları	1	12
Sosyal etkinlikler düzenleme	1	12
Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte oturmalarını sağlama	1	12
Toplam	8	9/100

Tablo 3’te de belirtildiği üzere okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ilişkin stratejilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin kullandıkları başlıca strateji telkindir. Muzaffer yabancı uyruklu öğrencilere yönelik başlatılan ve devan eden PICTES projesinin kazanımlarının bu konuda etkili olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Piktes projesi kapsamında tercümanımız var Suriye vatandaşı, Suriye’de de öğretmenlik yapan o kişiler var. İlk çözümü onlarla konuşuyoruz, onlar disiplinle ilgili sanki bir müdür yardımcımız

gibi onlar ilgileniyor, aileleri ile yine onlar ilgileniyor. Bunun dışında uyum sınıfında olanların sınıf öğretmenleri var...”

Mehmet ise karşılaştıkları problemlere ilişkin telkinden sıklıkla yararlandığını ve görece iyi sonuçlar aldığını ifade etmiştir. Mehmet okulundaki öğretmenleri Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle empati kurmalarını sağlamaları noktasında bilgilendirdiğini ve böylelikle daha büyük sorunlarla karşılaşmadıklarını vurgulamıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları problemleri en aza indirmede etkili olabilecek uygulamaların başında etkili bir oryantasyon programının geldiği söylenebilir. Tablo 4’te okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yabancı uyruklu öğrenciler için oryantasyon gerçekleştirme durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4: *Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Oryantasyon Programı Gerçekleştirme Durumları*

Kategori: Oryantasyon Faaliyetleri	n	%
Evet, oryantasyon faaliyetleri gerçekleştirme	3	43
Hayır, oryantasyon faaliyetleri gerçekleştirilmeme	4	57
Toplam	7	100

Tablo 4’te gösterildiği üzere katılımcıların yarısından fazlası okullarında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik bir oryantasyon programı düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Oryantasyon programının yapılmaması okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin okul aidiyetlerinin düşük olmasına etki edebilir. Bu durum ise okula devam konusunda problemler oluşturabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik karşılaşılan başlıca sorunlardan birinin de okula düzenli devam etme durumunun düşük olmasıdır. Buna ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgular ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Devam Etme Durumları*

Kategori: Okula Devam Durumu	f	%
Sürekli devamsız öğrenciler bulunma	6	67
Aralıklı devam problemi bulunma	2	22
Daha az devam problemi bulunma	1	11
Toplam	9	100

Tablo 5’te belirtildiği üzere katılımcıların tamamına yakını yabancı uyruklu öğrenciler arasında sürekli olarak okula devam etmeyen öğrencilerin fazla olduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin Muzaffer “...bu öğrencilerin şöyle söyleyeyim %30’u okul ile pek bağı olmayan, okula pek gelmeyen, kayıtlarda var ama kendileri ile tanışmadığımız, derslere de girmeyen öğrenciler biz onlara sürekli devamsız diyoruz, sürekli devamsızlarımız var.” demiştir. Mehmet de benzer şekilde sürekli devamsız öğrencilere ilişkin karşılaştığı bir durumu şöyle ifade etmiştir:

“100 kişide yaklaşık 35- 40 öğrenci okula hiç gelmez. Gelmiyorlar yani (...) bizim okulun öğrencisi olup da okula gelmeyen birini komşusu CİMER’e şikâyet etmiş, CİMER Milli Eğitime, Milli Eğitim de bize CİMER’den böyle bir şikâyet var bu çocuğun okula gelmesi gerekirken nerede olduğu bilinmiyor diye bildirdi. Sorduk aileye çocuğum çalışıyor, babasıyla işe gidiyor dedi.”

Mehmet’in okula devam konusunda yaşadığı durumun temelinde, Tablo 2’de de yer verilen, çocuk işçiliği gelmektedir. Maddi olarak sorun yaşayan aile çocuklarının ev ekonomisine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda kalarak okula devam etmeme durumunu derinleştirdiği söylenebilir.

Maddi konularda sorun yaşayan yabancı uyruklu ailelere ilişkin okul yöneticilerinin maddi destek programlarına aileleri yönlendirmeleri, okula devam etme ve uyum sağlama konularında ise ailelerle iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaşılan problemleri en aza indirmek için ailelerle sıklıkla iletişim içinde olunmalıdır. İletişime ilişkin elde edilen bulgulara ise Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Velileriyle İletişim Durumları

Kategori: Velilerle İletişim	f/n	%
Evet	1(n)	14
Yabancı uyruklu aileler ile veli toplantıları düzenleme	1	
Hayır	6(n)	86
İletişim için dil engelinin bulunması	3	
İletişim bilgilerinin olmaması	3	
Ailelerin çocuk sayısının fazla olması	2	
Eğitime karşı ilgisiz olmaları	2	
Toplam	9	100

Tablo 6’ya göre katılımcılardan yalnızca biri yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle irtibata geçebildiklerini ifade ederken diğer tüm katılımcıların velilerin Türkçe dil yeterliliğinin olmaması ve iletişim bilgilerinin bulunmamasından dolayı irtibata geçemediklerini belirtmişlerdir. Hüseyin dil ve iletişim engeline ilişkin “*Ailelerle mesela iletişimde sıkıntı yaşıyoruz. Niye? İşte telefonuna ulaşamıyor, ulaşsak bile anlaşamıyor.*” demiştir. Mehmet ise velileri sürece dâhil edemediklerini şu şekilde açıklamıştır:

“...eğitim öğretime bir katkıları ya da dâhil olma gibi bir durumları söz konusu olmuyor. Sadece bir sıkıntı yaşadıkları zaman veya öğrenci kaydettirirken buraya geliyorlar. Bir de yardım falan geldiği zaman onu almaya geliyorlar. Bunun haricinde işte gelip de çocuğumun durumu nasıl diye geleni görmedim.”

Yukarıda da belirtildiği üzere yabancı uyruklu aileler özelinde okul aile işbirliğinin yeterince gerçekleşmediği görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin bu iletişimi güçlendirmeye yönelik farklı stratejiler kullanarak çaba göstermeleri gerektiği ifade edilebilir. Okul aile iletişiminin güçlendirilmesi yabancı uyruklu öğrencilerin okul aidiyeti geliştirmesine katkıda bulunarak okula uyumu kolaylaştırabilir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sağlamalarında karşılaştıkları engellere ilişkin görüşlerine ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumu Önündeki Engeller

Kategori: Okula Uyum Önündeki Engeller	f	%
Akademik Sorunlar		
Türkçe dil yetersizliği	5	23
Akademik başarısızlık	1	4
Davranış Sorunları		
Psikolojik sorunlar	3	14
Gruplaşma	1	4
Okula aidiyet yoksunluğu	1	4
Sosyo-Ekonomik Sorunlar		
Maddi yetersizlikler	4	18
Toplumsal önyargı	3	14
Kültür farklılıkları	1	4

Aile Kaynaklı Sorunlar		
Aile içi yaşanan problemler	3	14
Toplam	22	9/100

Tablo 7 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum noktasında karşılaştıkları sorunların akademik, davranış, sosyo-ekonomik ve aile kaynaklı olmak üzere dört temel kategoride toplandığı görülmektedir. Akademik sorunların başında Tablo 2’de de belirtildiği üzere Türkçe dil yetersizliği gelmektedir. Bunun dışında psikolojik sorunlar, maddi yetersizlikler ve aile içi problemler yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sağlamada karşılaştığı sorunlar arasında olduğu belirlenmiştir. Hüseyin okula uyum konusunda öğrencilerin karşılaştıkları sorunları “*Lisan problemi var diyelim, maddi problemler var diyelim, toplumdaki gerginlikler var ondan sonra kendi aralarında gruplaşmalar var.*” şeklinde sıralamıştır. Umut ise kültürel farklılığa bağlı olarak gruplaşma ile dil yetersizliğine ilişkin engellerin varlığını ifade etmiştir. Türkiye’nin düzensiz göç ile geçirdiği yaklaşık 10 yılın ardından yabancı uyruklu öğrencilere yönelik karşılaştığı sorunların düzeyleri farklı olsa da hala benzer sorunlarla mücadele etmeye devam ettiği söylenebilir.

Okul yöneticileri buldukları pozisyon itibarıyla öğretmen, öğrenci ve velilerle sıklıkla karşılaşabilmekte ve bu paydaşların karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkili kendilerine gelen bildirimlere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Velilerden Okul Yöneticilerine Gelen Bildirimler

Kategori: Okul Yöneticilerine Gelen Bildirimler	f	%
Öğretmenlerden Gelen Bildirimler		
Disiplin sorunları	2	0
Öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuşmaları	2	0
Hijyen sorunları	2	0
Derse karşı ilgisizlik	1	5
Veli ilgisizliği	1	5
Diğer Öğrencilerden Gelen Bildirimler		
Çatışma/kavga	4	0
Yabancı Uyruklu Öğrencilerden Gelen Bildirimler		
Çatışma/kavga	3	5
Yabancı Uyruklu Ailelerden Gelen Bildirimler		
Maddi destek talebi	3	5
Öğrenciler arası çatışma/kavga	2	0
Toplam	20	00

Yukarıda verilen Tablo 8’e göre okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili öğretmenlerden ve diğer öğrencilerden gelen bildirimlerin başında daha çok çatışma ve şikâyetlerin yer aldığı görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin derste kendi aralarında Arapça konuşmalarından ve hijyen sorunlarından okul yöneticilerine şikâyet için geldikleri görülmektedir. Diğer öğrencilerin ise kavga nedeniyle kendilerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler de kavga nedeniyle diğer öğrencileri şikâyete geldikleri bu durumun velilere sirayet ederek yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin de bu konuda yöneticilere şikâyete geldikleri görülmektedir. Güliz öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin bildirimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onlar savaşı çok yakından gördükleri için şiddete meyilleri çok daha yüksek mesela okula bıçak getirip bahçeye gömdüklerini söylemişti bazı nöbetçi öğretmenler (...) kavgaları çok şiddetli oluyor (...). Şikâyetleri şiddet ve derste Arapça konuşmaları ve onların anlamaması gibi problemler vardı...”

Muzaffer ise yabancı uyruklu velilerin kendilerine geliş nedenini “Veliler şu şekilde geliyor: yardım amaçlı geliyorlar. Akademik olarak değil de tabletimiz yok, cihazımız yok, okulda bir şey veriliyormuş diye. Okulda böyle para verildiğini sananlar oluyor...” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerine farklı kanallardan gelen geri bildirimler bütüncül olarak incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik okullarda daha çok disiplin sorunlarının yaşandığı ifade edilebilir. Tüm bu problemlere ek olarak pandemi sürecinin de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde birtakım etkileri olmuş ve bu etkilere ilişkin bulgulara ise Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Sürecinin Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Kategori: COVID-19 Pandemi Süreci Etkileri	f	%
Derslere devam etmeme/edememe	6	75
Dil gelişiminde gerileme	1	12
Okuldan uzaklaşma	1	12
Toplam	8	100

Tablo 9’a göre pandemi sürecinin hâlihazırda sorun oluşturan okula devam etmeme durumunu daha da derinleştirdiği görülmektedir. Bunun dışında bazı katılımcılar ise öğrencilerin dil gelişiminde gerilemeye ve öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Muzaffer pandemi sürecindeki devam durumunu “Şu an canlı derslere her 100 öğrenciden 10’u bile katılmıyor. Türklere katılım %40, Suriyeli öğrencilerde ise %10 seviyesinde.” diye açıklamıştır. Ekrem bu konuda “ (...) Bir de 100’e yakın tablet dağıttık biz bu da demektir ki yedi öğrencimizden birine tablet verdik ama hiç mültecilere verilmedi Türklere verildi.” diyerek Türk öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılığın yabancı uyruklu öğrencilerin pandemi sürecindeki eğitime erişme durumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle okullarda yabancı uyruklu öğrencilere ve onların uyum sürecine ilişkin problemlerin hâlâ devam ettiği görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında dört farklı branştan toplamda 17 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında tablolar ve doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Tablo 10’da öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğretim Programının Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Kategori: Öğretim Programının Uygunluğu	n	%
Uygun olduğunu düşünme	3	18
Kısmen uygun olduğunu düşünme	2	12
Uygun olmadığını düşünmeme	12	70
Toplam	17	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrenciler için uygun olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretim programının uygun olmamasının beklendiği bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğrenme-öğretme süreci öğretmenler tarafından daha çok nasıl akademik olarak orta bir seviyeye göre düzenleniyorsa, öğretim programları

da belirli bir düzeye göre hazırlanmaktadır. Ancak öğretim programlarının öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alarak ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda ise öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin bireysel farklılıklardan nasıl ve ne kadar yararlandıkları önem taşımaktadır. Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaştıkları güçlükler Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Kategori: Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanan Güçlükler	f	%
Türkçe dil yetersizliği	10	42
Derse karşı ilgisizlik	4	17
Dışlanma nedeniyle içe dönük olmaları	3	12
Kültürel farklılık nedeniyle uyum sorunu yaşama	3	12
Öğretim programının yoğunluğu	2	8
Kaynak kitap eksikliği	1	4
Ödevlerde sorumluluk almamaları	1	4
Toplam	24	9/100

Yukarıda yer alan tabloya göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları başlıca güçlüklerin Türkçe dil yetersizliği ile derse karşı ilgisizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Ders süresince dil engeli ile karşılaştığını ifade eden Timur bu konuda “*Mesela bir paragraf sorusu çözeceğiz ama orada çocuğun bilmediği bir sürü sözcük geçiyor, onları anlayamıyorlar. Mesela Türkçe dersinde fiilimsi konusu var çocuk dile hâkim olmadığı için dil bilgisi konularını hiç anlayamıyorlar.*” diyerek yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Mert de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi anlamakta zorluk çekmeleri nedeniyle bu öğrencilerin ders hızına yetişmekte zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Hale ise öğrencilerin derse karşı ilgisiz olma durumunu şöyle açıklamıştır:

“Çocuklar çok istekli olmuyor. Almaya hevesli olmadığı zaman da sen çok bir şey veremiyorsun zaten. Sadece derste bulunmuş oluyorlar. Sosyale karşı çok hevesli değililer açıkçası. Tabi bununda yazılılarda falan sıkıntısı oluyor, çok düşük alıyorlar. Çocuk almak istemeyince sen bir şey veremiyorsun. Kapatıyor kendini derste oturuyor. Biz özet falan çıkardığımızda onlara da veriyoruz ama geri dönüş olmuyor.”

Hasan ise dışlanmaya bağlı olarak öğrencilerin içe dönük olmasının sorun oluşturduğunu “*Türk öğrenciler onları farklı görüyorlar, içlerine çok almak istemiyorlar, birlikte oynayan çok göremezsiniz okul bahçesinde. Dolayısıyla bir dışlanmışlık psikolojisi var bu çocuklarda öyle olunca çocuklar derste içine kapanıyor ve çok fazla derse katılmak istemiyorlar*” şeklinde açıklamıştır. Hasan öğretmenin ve diğer öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları güçlükler yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılım durumunu doğrudan etkileyebilmektedir. Öğrencilerin derse katılım durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Katılım Durumları

Kategori: Öğrenme-Öğretme Sürecine Katılım	n	İ
Aktif katılım sağlama	1	İ
Kısmen katılım sağlama	8	7
Katılım sağlamama	8	7
Toplam	17	10

Tablo 12'ye göre yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin şekilde katılmadıkları görülmektedir. Bu konuda Oğuz yabancı uyruklu öğrencilerin İngilizce dersleri dışında diğer derslere etkin bir şekilde katılmadıklarını ifade etmiştir. Demir de ilk yıllara göre katılım konusunda bir iyileşme meydana gelse de arzu edilen düzeyden çok uzakta olduğunu söylemiştir. Ancak Utku Türkçe yeterliği yüksek olan yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımlarının da akranlarına göre yüksek olduğunu ifade etmiştir. Derse katılımın dil yeterliliği ile yakından ilişkili olduğunu başka katılımcılar da ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ahmet “*Dil gelişimi iyi olan, istekli olan öğrenciler katılıyor. Yani ortalama verecek olursak, girdiğim sınıflarda 5 öğrenci varsa bunun ikisi katılıyor ama üçü hiç katılmıyor.*” derken Merve de “*Aynı Türk öğrenciler gibi seven katılıyor, anlayan öğrenci katılıyor diğerleri daha az katılıyor*” demiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılım durumlarının düşük olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu öğrencileri derse dâhil etme konusunda herhangi bir stratejiden yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bulgulara ise Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: *Yabancı Uyruklu Öğrencileri Öğrenme-Öğretme Sürecine Dâhil Etme Stratejileri*

Kategori: Dâhil Etme Stratejileri	f/n	%
<i>Yararlanılan Stratejiler</i>	12(n)	71
Basit sorularla derse dâhil etme	6	
İkili diyalog içinde sohbet gerçekleştirme	5	
Farklı yöntem ve teknikler kullanarak ilgi çekme	2	
Olumlu davranışları takdir etme	2	
Görsel materyallerden sıklıkla yararlanma	1	
Pekiştireç olarak hediyelerden yararlanma	1	
Pozitif ayrımcılık yapma	1	
Sorumluluk verme	1	
<i>Stratejilerden Yararlanamama Gerekçeleri</i>	5(n)	29
Zaman yetersizliği	3	
Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği	1	
Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı	1	
Toplam	17	100

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların yabancı uyruklu öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmek için temel düzeydeki stratejilerden yararlandıkları görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının ise zaman yetersizliği gibi nedenlerle dâhil etme stratejilerinden yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Basit sorularla öğrencileri sürece dâhil etmeye çalıştığını ifade eden Utku “*Eğer öğrenci bir şey öğrenmek istiyorsa yani onda bir derse katılma isteği, öğrenme isteği oluyorsa yapabileceğini sezdiğim sorularda söz veriyordum, basit sorularda seçiyordum öğrenci biraz şevklensin, heveslensin diye.*” demiştir. Hasan ise bu konuda yararlandığı stratejileri şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu çocuklara eğer ders içinde takdir edici birkaç söz söylemezseniz bu çocuklar kendini dışlanmış hissediyorlar. Zaman zaman bu çocukları derse katmak için ben yanlarına giderim bir hâl hatır sorarım; nasılsın? iyi misin?, beni anlayabiliyor musun?, soru sorabiliyor musun? Zaman zaman bu öğrencilere çok basit, herkesin bilebileceği bir şey sorarım.”

Rengin ise yabancı uyruklu öğrencilerle sohbet ettiğini ve onlarla bir bağ kurulduğunda derse karşı ilgilerinin ve katılımlarının arttığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılara göre daha etkili bir stratejiden yararlanan Hüma ve Yeliz derslerinde mümkün olduğunca uygulamaya dönük etkinliklerden ve farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yeliz farklı yöntem, teknik ve etkinliklerden yararlanılmasının öğrencilerin kendini ifade etmesine ve sosyalleşmesine de katkı

sağladığını “İster anlasınlar ister anlamasınlar sonuçta ne kadar çok olayın içinde olurlarsa kendilerini daha iyi ifade ediyorlardı ve aynı şekilde sosyalleşmeleri için faydalı oluyordu bu durum. Yani farklı yöntem ve teknikleri kullanarak dâhil etmeye çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Yeliz öğretmenin de ifade ettiği sosyalleşme konusuna ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin hâlihazırdaki durumları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal İlişkilerine Yönelik Görüşler

Kategori: Sosyal İlişkiler	f	ı
Yabancı uyruklu öğrenciler arasında gruplaşma	15	8
Şiddete eğilimli	5	9
Türk öğrencilerle çatışma içinde olma	3	2
Sessiz olma	2	ı
Saygılı olma	1	ı
Toplam	26	10

Tablo 14’te belirtildiği üzere yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşme konusunda problemler yaşadıkları görülmektedir. Nitekim katılımcıların tamamına yakını yabancı uyruklu öğrencilerin kendi soydaşlarıyla gruplaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Demir şunları ifade etmiştir:

Bunu ben merak ettiğim için gözlemliyordum, Suriyeli öğrenciler kendi aralarında sosyal oyunları daha fazla oynuyorlar, Suriyeli ve Türk öğrenci arasında müthiş bir ayrım vardı. (...) Türk öğrencilerde onları oyunlarına katmak istemediler ve dikkat ettim gözlemlediğimizde falan Suriyeli öğrenciler kendi arasında, Türk öğrenciler de kendi arasında paralel oyunlar oynadığını gördüm yani birbirlerine katılmıyorlar oyunlarında (...) Oyun oynarken kaba oynuyorlar, birbirlerine vuruyorlar, itiyorlar, çelme takıyorlar, daha sert oyunlar yani biraz o kültürün, o yaşanmışlıkların, Suriye’deki konjonktürün, medeniyet durumunun getirdiği bazı problemler yaşıyor.

Benzer şekilde Aycan da gruplaşmanın derecesini “Daha çok kendi içlerinde kendi dillerini konuşuyorlar yani işte örneğin okulun ön bahçesine Suriyeliler bahçesi diyoruz, ön bahçede daha çok toplanıyorlar, ora Suriye bölgesi neredeyse. Bir ayrımcılık var maalesef, ne kadar çözmeye çalışsak da var.” diyerek ifade etmiştir. Başka bir deyişle yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında okul ortamında bir gruplaşma olduğu görülmektedir. Bu gruplaşma beklendiği şekilde öğrenme-öğretme sürecine de yansımaktadır. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyumu konusunda öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ait bulgulara ise Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıfa Uyumunu Konusunda Gerçekleştirilen Stratejiler

Kategori: Sosyal Uyuma Yönelik Stratejiler	f/n	%
Yararlanılan Stratejiler	13(n)	76
Telkin	6	
Grup çalışmalarına yer verme	5	
İkili diyalog yoluyla görüşme	4	
Türk öğrencilerle birlikte oturmalarını sağlama	3	
Sosyal etkinlikler düzenleme	1	
Motive edici konuşmalardan yararlanma	1	
Stratejilerden Yararlanamama Gerekçeleri	4(n)	24
Derse devam etmemeleri	3	
Dersin sosyal uyum stratejileri için uygun olmaması	1	
Öğretim programının yoğunluğu	1	
Toplam	17	100

Tablo 15'e göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlaması için kullandıkları stratejilerin temel düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcıların en fazla yararlandıkları stratejilerin telkin ve grup çalışmaları olduğu belirlenmiştir. Derman bu konuda "Mesela bir grup çalışması yapıyoruz yaptığımız zaman kesinlikle onları ayırmıyoruz karma olmaya çalışıyoruz ki kaynaşsınlar diye." demiştir. Benzer şekilde Yeliz de "Birlikte ödev vermeye çalıştım, grup ödevlerinde aynı gruplara vermeye çalıştım hem birbirlerini daha yakından tanırlar hem birbirlerinin kültürlerini öğrenmeye çalışırlar hem dil becerileri biraz daha gelişir diye. Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencileri bir arada oturarak bu sorunu çözmeye çalıştım." demiştir. Merve ise daha çok telkinden yararlanarak Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle empati yapmalarını sağladığını ifade etmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin gerek sınıfa gerek okula uyumları konusunda en etkili stratejilerden biri de velilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişimine ilişkin bulgulara ise Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Velilerle İletişim Durumları

Kategori: Velilerle İletişim	f/n	ö
Evet	1(n)	6
Hayır	16(n)	4
İletişim için dil engelinin bulunması	9	
Eğitime karşı ilgisiz olmaları	4	
İçe dönük olmaları	3	
Maddi olarak yetersiz olmaları	2	
Ailelerin çocuk sayısının fazla olması	1	
Aile içi problemler	1	
Toplam	17	100

Tablo 16'da belirtildiği üzere katılımcıların biri hariç tümünün velilerle çeşitli nedenlerce sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını belirttikleri görülmektedir. İletişim konusunda başlıca sorun ise dil engeli olarak öne çıkmaktadır. Selen meslek yaşamında okula gelen özellikle Suriyeli bir veli ile hiç karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu iletişimsizliğin temellerinde ise Tablo 16'da verilen nedenlerin yer aldığı söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular ise Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyum Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar

Kategori: Sorunlar	f	%
Akademik Sorunlar		
Türkçe dil yetersizliği	10	16
Okula düzenli olarak devam etmeme	6	10
Akademik başarısızlık	4	6
Sınıfların kalabalık olması nedeniyle yeterli ilgi gösterilmemesi	1	1
Davranış Sorunları		
İçe dönük olmaları nedeniyle sosyalleşememe	3	5
Okula aidiyet hissetmeme	2	3
Sosyo-Ekonomik Sorunlar		
Önyargılar nedeniyle dışlanma	10	16
Maddi yetersizlikler	8	13
Aile içi problemler	6	10
Çocuk işçi problemi	5	8
Kültür farklılığı	5	8
Erken yaşlarda evlilik	2	3
İlgi/sevgi eksikliği	1	1
Toplam	63	100

Tablo 17 incelendiğinde katılımcılara göre yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum konusunda karşılaştıkları sorunların akademik, davranış ve sosyo-ekonomik olmak üzere üç kategoride ele alınabileceği görülmüştür. Okula uyum konusunda karşılaşılan sorunların başında daha önce de karşılaşılan Türkçe dil yetersizliği ile dışlanma gelmektedir. Ebru bu konuda “*En büyük engel kabullenememesi bizim öğrencilerin. Onlar da ailelerden etkileniyor, aileler ev içinde olumsuz konuşmasalardı daha kolay adapte olabilirlerdi, bence etkileyen aileler.*” demiştir. Yeliz de benzer şekilde dışlanmanın varlığını ve etkisini “*Türk öğrencilerinin kendilerini kabul etmeyeceği duygusu baskın. (...) Dışlanma oldukça belirgin hissediliyor mesela bir şey soruyorsun o çocuktan önce hemen diğer öğrenci atlıyor “hocam o Suriyeli, o bir şey bilmez ki” diye, böyle olunca çocuk daha da içine kapanıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Son olarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18: Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Kategori: Çözüm Önerileri	f	%
Türkçe dil eğitime ağırlık verilmesi	6	26
Okullarda destek eğitiminin artırılması	4	17
Sosyal faaliyetlerin artırılması	4	17
Velilerin bilinçlendirilmesi	2	9
Yabancı uyruklu öğrencilerin okullara eşit olarak dağılması	2	9
Etkin rehberlik hizmetinin sağlanması	1	4
Okullarda hoşgörü ikliminin oluşturulması	1	4
Öğretim programının yoğunluğunun azaltılması	1	4
Öğretmenlere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi	1	4
Psikolojik danışman desteğinin artırılması	1	4
Toplam	23	100

Tablo 18 incelendiğinde katılımcılara göre yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum konusunda karşılaştıkları sorunların akademik, davranış ve sosyo-ekonomik olmak üzere üç kategoride ele alınabileceği görülmüştür. Okula uyum konusunda karşılaşılan sorunların başında daha önce de karşılaşılan Türkçe dil yetersizliği ile dışlanma gelmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu başlığı altında öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerine ilişkin görüş ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara, alanyazından hareketle bir tartışmaya ve sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunların başında Türkçe dil yetersizliği, derslere karşı ilgisizlik, Türk öğrencilerle çatışmalar ve maddi yetersizliklerin geldiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazında sıklıkla karşılık bulmaktadır. Bunlardan Erdem (2017), Levent ve Çayak (2017), Kardeş ve Akman (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Şahin ve Şener (2019), Takır ve Özerem (2019) ile Sarıahmetoğlu ve Kamer’in (2021) yaptıkları çalışmalarda da yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları başlıca sorunun dil problemi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iletişim sorunu olduğunu tespit etmişlerdir. Oikonomidou (2010) mültecilerin dil probleminin yalnızca bir bölgeye özgü olmadığını tüm dünyada karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmiştir. Bir başka ifadeyle uyuşu ve bulunduğu ülke farketmeksizin dil problemi

göçmen ve mültecilerin karşı karşıya kaldığı temel sorunlardan birini oluşturmaktadır. Takır ve Özerem (2019) KKTC’de rehberlik ve psikolojik danışman ile okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında dil ve uyum problemi ile derse yönelik ilgisizlik geldiğini saptamışlardır. Free, Križ ve Konecnik (2014), Nkemasong (2018) ile Stathopoulou ve Dassi (2020) de farklı ülkelerde gerçekleştirdikleri çalışmalarda göçmen öğrencilerin karşılaştıkları başlıca problemlerin dil, iletişim ve davranış sorunları olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada konuya ilişkin karşılaşılan bir başka durum ise Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve çatışmalardır. Nitekim okul yöneticilerinin öğretmenler ile Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerden gelen bildirimlerin çoğunlukla şiddet/kavga olaylarına ilişkin olduğunu belirtmişlerdir. Bu çatışmaların aynı zamanda gruplaşmaların oluşmasına ve devam etmesine de neden olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmada da öğretmenlerin tamamına yakını yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkilerinin sınırlı olduğunu ve daha çok kendi soydaşları ile gruplaşma içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanmaya uğradıkları, şiddet olayları içinde buldukları ve Türk öğrencilerle kaynaşamayarak kendi içlerinde gruplaştıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin derslerde söz dinlememe, şiddet ve gruplaşma gibi sorunlarla, okul yöneticilerinin ise etnik kimliğe bağlı olarak ortaya çıkan gruplaşma sorunuyla karşılaştıklarını ortaya çıkarmışlardır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaşılan problemleri en aza indirmede önemli bir rol üstelenmesi beklenen okul yöneticilerinin bu sorunlara karşı etkili bir stratejiye sahip olmadıklarıdır. Nitekim bu problemlere karşı daha çok telkin yönteminden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Oysaki okul yöneticileri öğretmen ve eğitim personellerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmetiçi eğitimlerle destekleyebilir, yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine ziyaretler gerçekleştirebilir, ortak amaçlar belirleyerek okul iklimi oluşturmaya yönelik projeler gerçekleştirebilir veya etkin bir oryantasyon programı düzenleyebilir. Ancak bu problemleri azaltmada etkili olabilecek temel düzeyde bir uygulama olan oryantasyondan da yararlanmadıkları belirlenmiştir. Nkemasong (2018) çalışmasında göçmen öğrencilerin Finlandiya'daki okul deneyimlerini kendi ülkelerindekinden daha iyi olarak algıladıkları ve tatmin edici bir öğrenci-öğretmen ilişkisi ile öğrencilerin okula aidiyet duydukları sonucunu ortaya koymuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik karşılaşılan problemlere ek olarak çalışmada okul yöneticilerinin COVID-19 pandemi sürecinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaşılan problemleri daha da derinleştirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinden edinilen bulgulara göre yabancı uyruklu öğrenciler arasında devamsızlık probleminin yaygın olduğu, sürekli devamsızların ise okullardaki toplam yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmını oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Şener (2019) de çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık problemlerinin sık yaşandığını ortaya koymuştur. Tokunaga (2018) da Japonya’da göçmen öğrenciler arasında yüksek devamsızlık oranlarının yanı sıra yüksek okul terkinin de bulunduğunu belirtmiştir.

Daha önce belirtilen yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin karşılaşılan problemlerin devamsızlık sorununu tetiklediği söylenebilir. Buna ilişkin Gencer (2017) çalışmasında önyargı, dışlanma ve şiddet gibi olaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olabileceğini belirtmiştir. Devamsızlık ve diğer sorunların önüne geçilebilmesi için yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle etkili bir iletişim ve işbirliğine ihtiyaç olduğu açıktır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonucun gerek öğretmenlerin gerek okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kuramadıklarıdır. İletişim sorununun temelinde ise öğretmen ve okul yöneticilerinin ailelere düzenli olarak ulaşabilecekleri iletişim bilgilerinin bulunmaması gelmektedir. Buna ek olarak ailelerin Türkçe

dil yeterliliğinin düşük olması da iletişimin kurulamamasına neden olduğu belirlenmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018) ve Eren (2019) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlardan birinin de aileler ile iletişim sorunu olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinden edinilen bulgulara göre az sayıda okula gelen yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin de çocuklarının eğitim durumunu merak etmekten ziyade çocuklarının karıştıkları kavga üzerine okula şikâyete geldikleri tespit edilmiştir. Eren (2019) ile Sarıahmetoğlu ve Kamer'in (2021) çalışmalarında da öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenci velilerinin iletişim sorununa ek olarak eğitim sürecine de yeterli desteği göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun aksine Demir ve Demir (2020) ise çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin velilerinin çocuklarının eğitimini destekledikleri ve sorunlarıyla ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Rah, Choi ve Nguyen (2009) ile Olivos ve Mendoza, (2010) da gerçekleştirdikleri çalışmalarında mülteci ailelerin okula katılımı önündeki başlıca engellerin dil bariyeri ile sosyo-ekonomik durumları olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum konusunda karşılaştıkları sorunların karşılaşılan genel problemlerle benzer olduğu ve daha çok akademik, davranışsal ve sosyo-ekonomik olarak temellendiği belirlenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul uyumu noktasında karşılaşılan başlıca engelin Türkçe dil yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak dışlanma, psikolojik sorunlar, maddi yetersizlikler ve aile içi problemler yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu önündeki diğer engelleri oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) ise çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin uyum konusunda yaşadıkları başlıca problemlerin Türkçe dil yetersizliğinin yanı sıra şiddet ve devamsızlık olduğunu tespit etmişlerdir. Levent ve Çayak (2017), Kardeş ve Akman (2018) ile Şahin ve Şener (2019) de çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerinin olduğunu belirlemişlerdir. Takır ve Özerem (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin Türk akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okula uyum problemleri yalnızca ortaokullarda yaşanmamaktadır. Ercan (2022) Türkiye Burslusu olan uluslararası öğrencilerin de dil yetersizliği, ekonomik problemler ve kültürel farklılıklar nedeniyle uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen yabancı uyruklu öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduklarına ilişkin sonuçları destekler nitelikte olan bir diğer sonuç ise yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılım göstermedikleridir. Kardeş ve Akman (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduğunu, bu durumun dil yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Öte yandan Nkemasong (2018) Finlandiya'nın göçmen öğrencilere yönelik çok geniş imkânlar tanınmasına rağmen göçmen öğrencilerin Finli akranlarının akademik olarak oldukça gerisinde olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Tokunaga (2018) da Japonyada göçmen öğrencilerde düşük ilerleme hızlarının karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğuna dikkat çekmiştir. Bunların yanı sıra OECD (2015) verileri de PISA testlerinde göçmen öğrencilerin düşük skorlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ancak Santagati'nin (2021) de çalışmasında belirttiği gibi göçmen öğrenciler için başarının her zaman mümkün olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada öğretmenlerin ilgili derslerin öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrenciler için uygun olmadığını düşünmekle birlikte bu öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine dâhil etme konusunda etkili bir stratejilerinin olmadıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim Erdem (2017) de çalışmasında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler için içeriği düzenlemediklerini ve bu öğrencilere yönelik uygun öğretim stratejilerine başvurmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmede kullandıkları temel düzeydeki stratejilerin başında ise onlara yönelik basit sorular yönlendirme ile onlarla ikili sohbetler gerçekleştirme geldiği tespit

edilmiştir. Herhangi bir dâhil etme stratejisi kullanmayan öğretmenlerin ise zaman yetersizliğini neden olarak gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf iklimine uyum sağlayabilmesi için kullandıkları stratejilerin de temel düzeyde kaldığı, okul yöneticilerinin de benzer şekilde daha çok telkin yönteminden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Dabbous (2018) da İskoçya'daki ilkökul öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik kendilerini yetersiz gördükleri ve onlara yönelik bir öğrenme-öğretme süreci düzenleyemediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler konuya ilişkin teorik olarak bilgilendirilseler dahi öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri materyallerin sağlanmaması hedeflenen kazanımlara ulaşılması önünde engel oluşturmaktadır. McCorkle (2018) gerçekleştirdiği çalışma gibi birçok çalışmada öğretmenlerin göçmen öğrencilere belirli bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu farkındalıklarını öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmalarında yetersizlikler görülmektedir. Bu yetersizliklerin temelinde öğretmenlerin bu öğrenciler için nasıl bir öğretim materyali kullanacaklarını bilmediklerinin olduğu ifade edilebilir. Biasutti, Concina & Frate (2020) çalışmasında İtalya'daki öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin eğitim ve öğretim materyali gereksinimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Stathopoulou ve Dassi (2020) ile Free, Križ ve Konecnik (2014) de bu konuda öğretmenlerin öğretim materyallerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilere yer verilebilir:

- Yabancı uyruklu öğrencilere ve velilerine yönelik Türkçe eğitimleri sistematik hale getirilebilir.
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için uygulama temelli kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin uyumuna ilişkin oryantasyon programlarından ve sosyal etkinliklerden sıklıkla yararlanılması önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmanın birinci yazarı araştırma konusunun belirlenmesinde, verilerin analizi ve raporlanmasında; ikinci yazar ise verilerin toplanması ve analizinde katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı tarafından finansal olarak desteklenmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

KAYNAKLAR

- Adamson, F. (2022). Migration governance in Turkey. In James F. Hollifield and Neil Foley (Eds.), *Understanding global migration* (p. 367-384). Stanford University Press
- Betts, A. & Collier, P. (2017). *Refuge: Rethinking refugee policy in a changing world*. Oxford University Press
- Biasutti, M. & Concina, E. & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. DOI: 10.1080/14681366.2019.1611626
- Biffis, G. (2020). Economics and migration. In C. Inglis, W. Li and Khadri (Eds.), *The SAGE Handbook of International Migration* (p. 54-69), Sage Publications

- Brettell, C. B. (2016). Perspectives on migration theory – anthropology. In M. J. White (Ed.), *International Handbook of Migration and Population Distribution* (p. 41-67), Springer
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications
- Dabbous, D. (2018). *A critical inquiry into the education for refugee and migrant pupils: The construction of primary teachers' practices in one city in Scotland*. Doctoral Dissertation. Scotland: University of Edinburgh.
- Demir, S. & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 456-467.
- Ercan, M. S. (2012). *Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması*. Uzmanlık Tezi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Free, J. L., Križ, K. & Konecnik, J. (2014). Harvesting hardships: Educators' views on the challenges of migrant students and their consequences on education. *Children and Youth Services Review*, 47, 187–197.
- Freedman, J., Kıvılcım, Z. & Baklacioğlu, N. Ö. (2017). Introduction Gender, migration and exile. In *A gendered approach to the Syrian refugee crisis* (p. 1-15). Routledge
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman
- Haas, H. D., Castles, S. & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Red Globe Press
- Heidegger, M. (2005). *Introduction to phenomenological research*. Indiana University Press
- Inglis, C. (2020). Introduction: Disciplinary Perspectives on International Migration. In C. Inglis, W. Li and Khadri (Eds.), *The SAGE Handbook of International Migration* (p.19-22), Sage Publications
- Inglis, C., Li, W. & Khadria, B. (2020). Introduction: Understanding Migration, In C. Inglis, W. Li and Khadri (Eds.), *The SAGE Handbook of International Migration* (p.1-16), Sage Publications
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Khondker, H. H. (2020). Development Studies and Migration. In C. Inglis, W. Li and Khadri (Eds.), *The SAGE Handbook of International Migration* (p. 42-53), Sage Publications
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- McCorkle, W. D. (2018). *The awareness and attitudes of teachers towards educational restrictions for immigrant students*. Unpublished Doctoral Thesis, Clemson University.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications
- Nkemasong, A. E. (2018). *Understanding the lived experiences of immigrant students in Finland*. Unpublished Master Thesis, University of Eastern Finland.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publications.

- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspective*, 12(2), 74-80.
- Olivos, E. M. & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining latino immigrant parents' engagement in U.S. public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Rah, Y., Choi, S. & Nguyễn, T. S. T. (2009) Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347-365.
- Santagati, M. (2021). Writing educational success the strategies of immigrant-origin students in Italian secondary schools. *Social Sciences* 10(180). DOI: 10.3390/socsci10050180
- Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: sorunlar ve çözüm önerileri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Simes, J. T. & Waters, M. C. (2014). The politics of immigration and crime. In S. M. Bucarius and M. Tonry (Eds.), *The Oxford handbook of ethnicity, crime, and immigration* (p.457-483), Oxford University Press
- Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82.
- Şahin, F. & Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97-1), 659-678.
- TBMM. (1961). Cenevre'de 1951 tarihinde imzalanmış olan Mültecilerin Hukuki Durumuna dair Sözleşmenin tasdiki hakkında kanun tasarısı ve Dışişleri Komisyonu raporu (1/125). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/KM_/d00/c002/km_00002024ss0053.pdf
- Tokunaga, T. (2018). *Possibilities and constraints of immigrant students in the Japanese educational system*. Japan International Cooperation Agency.
- Triandafyllidou, A. (2016). Irregular Migration in Europa in Erarly 21st Century. In Irregular Migration in Europa: Myths and Realities (pp. 1-22), A. Triandafyllidou Ed., Routledge.
- UNHCR. (1951). Text of the 1951 Convention Relating to the Status of Refugees. United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR. (2020). UNHCR Türkiye İstatistikleri. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>
- UNHCR. (2022). Refugees and Asylum Seekers in Turkey. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge
- Volkan, V. D. (2017). *Immigrants and refugees: Trauma, perennial mourning, prejudice, and border psychology*. Karnac Books
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press

EXTENDED ABSTRACT

Migration is a phenomenon as old as human history (Inglis, 2020 & Khondker, 2020). In its simplest sense, migration is a concept that includes movement from one place to another (Inglis, Li & Khadria, 2020). Migration, which is both a local and a global process, includes a complex social network such as individuals with their departures and remainders, places of arrival and departure, and geographical areas (Brettell, 2016). After the Second World War, war, work, a better life, etc. Migration movements, which were carried out mostly on an economic basis and increased due to reasons such as these, turned into mass movements in the first quarter of the 21st century and started to gain a more political meaning. As a matter of fact, as social, economic, and political

interactions between societies and countries increase, as transportation and communication become easier, as global inequalities and regional conflicts grow, concepts such as migration and asylum will continue to become more important politically (Triandafyllidou, 2016: 1). Today, one out of every 122 people worldwide is a refugee or internally displaced person, and half of them are women and children (Volkan, 2017: xvi). While displaced people around the world mostly have to relocate within their own countries, about a third of them have to cross the country border, and those who do so have found themselves as refugees (Betts & Collier, 2017). The first article of the 1951 United Nations Convention Relating to the Status of Refugees (UNHCR, 1951) on who a refugee is included the following: They are people who are outside the country and who cannot or do not want to return due to this fear and who cannot or do not want to benefit from the protection of that country.” (p.15).

Turkey signed the Convention on the Legal Status of Refugees, signed in 1951 in Geneva, on 24 August 1951 and put it into effect in 1961. Turkey put a geographical boundary condition on this convention and limited it only to people who became refugees as a result of events that took place in Europe (Parliament, 1961). Due to this situation, refugees from outside Europe are not granted refugee status, except for special conditions. Therefore, asylum seekers coming to Turkey from the Middle East are given conditional refugee, temporary protection, or international protection status. While Turkey received irregular immigration from countries such as East Turkestan, Pakistan, Afghanistan, and Iraq until 2010, it started to receive mass immigration in 2011, with the Arab Spring's increasing influence in the Middle East and the onset of the civil war in Syria. Turkey hosts more refugees than any other state in the world due to its location at the intersection of migration routes (Adamson, 2022). While the ongoing civil war in Syria has led to the forced migration of approximately seven million people, mostly to Turkey, the refugee problem has become a regional and global problem that needs urgent attention with the increase in conflicts in Iraq and Afghanistan (Freedman, Kıvılcım & Baklacioğlu, 2017). According to UNHCR (2022) data, Turkey hosts 3.6 million registered Syrians and approximately 320 thousand people from other nationalities. Again, according to UNHCR statistics, there are 3.65 million people under temporary protection, 330 thousand people under international protection, and almost all of them are Syrian citizens, while those with international protection status are Iraqi, Afghan and Iranian citizens (UNHCR, 2020).

In the last 10 years, Turkey has faced an irregular migration wave. In the first years, he tried to control this situation, which he was caught unprepared for, by establishing Temporary Education Centers, PICTES from abroad, and comprehensive projects for inclusive education. With the inclusion of foreign students in the Turkish Education System, studies in the literature on the problems these students have experienced at school from the first day (Ercan, 2012; Seydi, 2014; Erdem, 2017; Gencer, 2017; Levent & Çayak, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Eren, 2019; Şahin & Şener, 2019; Takır & Özerem, 2019; Demir & Demir, 2020; Sarıahmetoğlu & Kamer, 2021). The research, it is aimed to reflect the experience that Turkey has gained with foreign students in the past ten years, the latest situation of these students in terms of adaptation to school and class, and the practices they have realized from the perspective of teachers and school administrators.

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology is the orientation towards the relevant item to understand the existence, character, and connections of the subject/matter it studies (Heidegger, 2005: 33). In this study, phenomenology was preferred to describe the problems experienced by these students from a holistic perspective and to develop solution suggestions based on the experiences of school administrators and teachers regarding foreign students in the school culture. The participants of the study were determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Purposeful sampling is the deliberate selection of individuals/resources that are the most relevant and richest in terms of information/data, considering the study subject (Yin, 2016). The criterion determined for the participants in this study is that they have worked with foreign students in their school and class. A total of 17 teachers from four different branches, as well as 7 school administrators, took part in the research. In this study, using interviews, one of the qualitative data collection tools, two semi-structured interview forms prepared separately for teachers and school administrators by the researchers were used. The data of the research were analyzed by using descriptive and content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, together.

As a result of the research, it was determined that the teachers thought that the education programs were not suitable for foreign students, foreign students had problems in in-class communication and they could not involve their parents in the process. In general, it was determined that the main problems experienced by foreign students are language, exclusion, absenteeism, family and financial problems. Based on the results of the research, it is recommended to systematize Turkish education for foreign students and their parents, to increase practice-based inclusive in-service training for all teachers with foreign students in their classes, and to frequently benefit from orientation programs and social activities related to the adaptation of foreign students to school in schools.



Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması¹

A Meta-Synthesis Study for Research on Museum Education in Social Studies Education in Turkey¹

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ²

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 10.08.2022

Kabul Tarihi: 30.01.2023

Atf İçin: Sağlamgöncü, A. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 308-334.

ÖZ: Müzeler, sosyal bilgiler dersinde yararlanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarından biridir. Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme kapsamında müzelerden etkili bir biçimde yararlanmak için bu konuda yapılan bilimsel çalışmalar ilgili alanyazına önemli katkılar sağlamaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan daha etkili bir biçimde yararlanmayı sağlayacaktır. Bu çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2010-2021 yılları arasında yayımlanan sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik nitel bulguları olan iki yüksek lisans tezi ve 17 araştırma makalesi incelenmiştir. İncelenen çalışmalara Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Veri Tabanı, TR Dizin, EBSCOhost ve Google Akademik veri tabanlarından ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan her bir çalışma amaç, araştırma deseni, çalışma grubunun seçimi, veri toplama araçları, sonuç ve öneriler başlıkları çerçevesinde analiz edilerek incelenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, çalışmaların katılımcı görüşlerini almaya yönelik olduğu, yöntem kapsamında daha çok olgubilim deseninde yürütüldüğü, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok görüşme formunun kullanıldığı, araştırmaların çoğunda çalışma gruplarını öğrencilerin ve öğretmen adaylarının oluşturduğu ve çalışma grubu belirleme yöntemine yer verilmediği görülmüştür. İncelenen çalışmalarda sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitiminin zorluklarına ve yararlarına ilişkin benzer sonuçlar bulunmaktadır. Yine incelenen çalışmaların öneriler bölümünde sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik görev yapan öğretmenlerin eğitimine, öğretmen aday eğitimine, araştırma konusuna ve müze ile eğitim sürecine ilişkin öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik uygulamaya dayalı çalışmaların yapılması ve araştırmaların yöntem bölümünde verilen bilgilerin detaylandırılması biçiminde çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, müze eğitimi, meta sentez

¹ Bu araştırma 20-23 Temmuz 2022 tarihlerinde Hatay’da düzenlenen VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ahmetsaglamgoncu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4767-1795

ABSTRACT: Museums are one of the out-of-school learning environments that can be used in social studies course. In order to benefit from museums effectively within the scope of out-of-school learning, scientific studies on this subject provide important scientific data. Analyzing the studies on museum education in social studies education will enable to benefit from these studies more effectively. In this study, it was aimed to evaluate the studies on museum education in social studies education in Türkiye with the meta-synthesis method. In the study, two master's theses and 17 research articles with qualitative findings for museum education in social studies education published between 2010-2021 were analyzed. The studies examined were accessed from the Higher Education Council (YÖK) Thesis Database, TR Index, EBSCOhost and Google Academic databases. Descriptive analysis was performed in data analysis. When the studies on museum education in social studies education in Türkiye are examined in general, it is seen that the studies are aimed at obtaining the opinions of the participants, that they are carried out methodically more in a phenomenological pattern, and that the interview form is mostly used as a data collection tool in the studies, that the study groups are formed by students and teacher candidates in most studies, and that the sample determination method is not included in most of the studies. In the studies examined, there are similar results regarding the difficulties of museum education in social studies education, providing effective teaching, and gaining knowledge, skills, and value. Based on the results of the research, various suggestions have been made in the form of conducting practice-based studies on museum education in social studies education and elaborating the information given in the method section of the research.

Keywords: Social studies, museum education, meta-synthesis

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler, toplumsal yaşama yönelik bir derstir. Sosyal bilgiler dersinde, toplumların hem geçmişteki hem de günümüzdeki tarihi, kültürel, ekonomik, coğrafi ve politik yönleri bütüncül bir biçimde incelenmektedir (Farris, 2015). Öğrencilerin ele alınan konuyu bütüncül bir biçimde inceleyebilmeleri, öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencileri farklı yönlerden düşünmeye yönlendirecek biçimde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirilecek müze eğitimi ile öğrencilerin farklı sosyal bilim disiplinleri bağlamında bütüncül düşünmeleri sağlanabilir.

Okul dışı öğrenme, öğrenme etkinliklerinin okulun dışında gerçekleştirildiği bir süreçtir (Ünal, 2021). Hayvanat bahçeleri, kütüphaneler, bilim merkezleri, doğal mekânlar ve müzeler okul dışı eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamlardır (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). Okul dışı öğrenmenin gerçekleştirildiği yerlerden müzeler, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, topluma hizmet eden, kâr amacı olmayan bir kurumlardır (International Council of Museums, 2022). Müzeler bilgilendirici olması, ilgi ve merak uyandırması gibi özellikleriyle günümüzde birer eğitim kurumu hâline gelmiştir (Şimşek, Yıldız ve Danacı Polat, 2019). Müzelerde sergilenen eserlerin öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmesi birer eğitim kurumu olarak görülmesinde önemli bir etkidir.

Müzelerde tarihi, sanatsal, bilimsel ve kültürel birçok alana yönelik içerik sergilenir (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). İçerisinde birçok alana ilişkin nesnelere bulundurduğu için (Buyurgan, 2019) müzeler farklı öğrenme alanlarının birbirleriyle olan ilişkilerinin görülebildiği en önemli yerlerdendir (Aykaç, Güneröz ve Aykaç, 2021). Sosyal bilgiler dersi sosyal bilim disiplinlerinin öğretim amacıyla birbirleriyle iç içe geçtiği disiplinler arası bir alandır (Farris, 2015). Tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi birçok sosyal bilim disiplinlerine ilişkin içeriklerin öğrencilere kazandırılmasında bu disiplinlerle ilişkili nesnelere sahip olan müzelerden yararlanılabilir (Yılmaz, Yıldırım, İbrahimoglu ve Filiz, 2021). Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek müze eğitimi, öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerine yönelik içerikleri bir arada görmelerine olanak sağlar. Böylece müze eğitimi öğrencilerin sosyal bilgilere özgü olan disiplinler arası bakış kazanmalarını ve yaşamı bütüncül olarak algılamalarını destekler. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden yararlanılmasının önemine vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları müze eğitimi ile ilişkilidir. Örneğin kültür ve miras öğrenme alanı kapsamında 4.sınıfta yer alan “ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir” kazanımı ile 5.sınıfta “somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder” kazanımına ulaşmada müze eğitimi etkili olabilir. Benzer biçimde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı kapsamında 5.sınıfta yer alan “kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır” kazanımına yönelik müze eğitiminden yararlanılabilir.

Müzeler, zengin içeriğiyle bireylerin kendilerini bilim, teknoloji, tarih, kültür, sanat ve estetik gibi birçok bakımdan geliştirmelerini sağlar (Demirel, 2019). Bu zengin içeriğin hemen hemen her konu ve disiplin alanıyla ilişkili olması, toplumun önemli bir bölümünün müzelerle ilgi duymasını sağlamaktadır (Talboys, 2011). Tarihsel süreç içinde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki amaçlarla da ilişkili olması nedeniyle müzelerin içeriğinde bulunan eserler, belgeler ve nesnelere sosyal bilgiler öğretimini destekleyen birer öğrenme materyali olarak kullanılabilir (Farris, 2015, s.32). Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek müze eğitimi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine, müzelerle, tarihe, bilime, sanat ve estetiğe olan ilgileri artırılabilir.

Müzeler bir toplumun kültürel değerlerini, yaşam tarzını, duygu ve düşüncelerini yansıtır (Demirel, 2019). Bu bakımdan müzeler maddi ve manevi kültürel değerlerin sergilendiği ve korunduğu yerlerdendir (Buyurgan, 2019). Öğretmenler tarafından, öğrencilerin maddi ve manevi kültür arasındaki bağı keşfetmelerini sağlamak için müze eğitimi gerçekleştirilebilir (Talboys, 2011). Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin milli değerlere ve kültürel unsurlara dayalı olması nedeniyle bu derste gerçekleştirilecek müze eğitimi, öğrencilerin maddi kültür ile manevi kültür arasında bağ kurmalarına ve milli ve manevi değerleri benimsemelerine olanak sağlar.

Müzeler bireylerde tarihi eserlerin ve kültürel varlıkların korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda bilinç oluşturur (Ata, 2015; Şahan, 2005). Bir milletin tarihi, kültürü ve değerleriyle olan bağı korumanın ve güçlendirmenin en etkili yolu vatandaşlarına kültürel mirasın aktarılmasını sağlamaktır (Demirel, 2019). İlkokul ve ortaokul basamaklarında öğrencilere kültürel mirasın aktarılması sorumluluğu olan sosyal bilgiler dersinde müze eğitiminin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin tarihi ve kültürel değerleri benimsemelerine ve etkili birer vatandaş olmalarına katkı sağlar.

Çakır İlhan (2019), müze eğitimi bireyin çok yönlü gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli bilgi, beceri ve değerler ile geliştirilen bir kültürlenme süreci olarak ifade etmektedir. Bir kültürlenme süreci olan müze eğitimi bireylerin kültürel farklılıkları tanımalarına olanak verir (Talboys, 2011). Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek müze eğitimi de öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına ve kültürel zenginliği keşfetmelerine katkıda bulunur. Böylece sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile öğrencilerin farklı kültürlerle duyarlılık ve saygı gibi değerleri geliştirmeleri sağlanabilir.

Müze eğitimi, bireylerin değişen dünyaya ve bağlı oldukları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Çok ve Karadeniz, 2013). İlkokul ve ortaokul basamaklarında yer alan sosyal bilgiler dersi de bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını amaçlamaktadır (Kaya, 2020). Bu bağlamda bireyin topluma uyum sağlaması ile ilgili sosyal bilgiler dersinin ve müze eğitiminin ortak bir amacı bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin müze eğitimi ile somutlaştırılması, öğrencilerin toplumla olan bağı güçlendirmesinde ve böylece topluma uyum sağlamasında etkili olmaktadır.

Müzeler zengin içeriğiyle bireylerde merak duygusu uyandırmaktadır (Buyurgan, 2019). Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile öğrencilerde oluşacak merak duygusu, onları yeni öğrenme arayışlarına yönlendirebilir (Talboys, 2011). Müze eğitimi ile bilim, tarih, kültür, sanat ve teknoloji gibi sosyal bilgilere ilişkin birçok konu hakkında öğrencilerde bilgi edinme isteği uyandırılabilir. Böylece sosyal bilgiler dersinin müze eğitimi ile gerçekleştirilmesi öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Müzeler öğrencilerin gözlem yapmalarına, düşüncelerini ifade etmelerine, bilgi edinmelerine, hayal güçlerini geliştirmelerine, yaratıcı düşüncelerine ve kalıcı öğrenmelerine olanak sağlayan ortamlardır (Buyurgan, 2019; Kuruoğlu Maccario, 2002; Solmaz, 2015; Şahan, 2005). Müzelerden öğretim-öğrenme süreçlerinde yararlanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine (Karadeniz ve Sivrikaya, 2020), gözlem becerilerini geliştirmelerine (Üztemur, Dinç ve Acun, 2018) ve yenilikçi fikirler üretmelerine olanak sağlar (Ata, 2015). Tüm bu yararlarına ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek müze eğitiminin öğrenciler bakımından eğlenceli olması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin müzelere olan ilgileri daha da artırılabilir. Talboys (2011) bir müze ziyaretinin müzik dinlemeye, kitap okumaya, tiyatro ya da sinemaya gitmeye benzer biçimde eğlenceli olması gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek müze eğitimi eğlenceli ve öğretici olması için etkinlik temelli olmalıdır.

Müzeler kişiler arası iletişimi destekleyen, sosyokültürel gelişimi sağlayan ortamlardır. Müze eğitimi kavram öğrenimini, kanıt geliştirmeyi, yansıtıcı düşünmeyi, tarihe ve kültüre ilgi duymayı desteklemektedir (Kabapınar, 2019; Karadeniz ve Sivrikaya, 2020). Bu yararlarının yanı sıra müzelerden

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan birçok amaç, beceri, değer ve kavramın kazandırılmasında yararlanılabilir (Ata, 2015). Ancak sosyal bilgiler dersinde etkili bir müze eğitimi için gerçekleştirilecek etkinliklere yönelik plan yapılması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, materyal kullanılması ve değerlendirme yapılması oldukça önemlidir (Kabapınar, 2019; Kuruoğlu Maccario, 2002; Öztürk Kömleksiz, 2022; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014; Ünal, 2021).

Öztürk Kömleksiz (2022), müze etkinliklerinin disiplinler arası ve bütüncül öğrenme anlayışı ile gerçekleştirilmesinin çağdaş eğitim anlayışında oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Disiplinler arası bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitiminin de çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilmesi için bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalardan yararlanılması gerekir. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik çalışmaların çeşitlendirilmesi ile alanyazının zenginleşmesi etkili bir müze eğitime olanak sağlar. Bu bağlamda alanyazında sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimiyle ilgili çalışmaların analizinin yapılması, bulgularının bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi ve eleştirel bakışla yorumlanması önemlidir.

İlgili alanyazında Türkiye’de müze konulu lisansüstü tezlerin (Akkaya, Şahin ve Yıldız, 2019; Yılmaz Yıldız ve Mentiş Taş, 2017), müze eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin ve bitirme projelerinin (Salbacak, 2011), sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmaların (Dinç ve Üztemur, 2017) ve lisansüstü tezlerin (Er Tuna ve Kaya, 2022) analizinin ve eğitimde müze gezilerini konu edinen çalışmaların sentezinin (Kan, 2022) yapıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime odaklanan bir meta-sentez çalışmasına rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi çalışmalarının bütüncül bir anlayış doğrultusunda analizinin yapılmasının, bu çalışmalardan daha etkili bir biçimde yararlanmayı sağlayacağı ve bu konuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi çalışmalarının bütüncül biçimde değerlendirilmesi, araştırmacıların sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik yeni fikirler geliştirmelerine ve farklı amaçlar doğrultusunda çalışma yapmalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde müze eğitiminden yararlanmalarına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik çalışmaların mevcut durumunun meta-sentez yoluyla ortaya konulmasıdır. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik yapılan çalışmaların amaçları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan;
 - Araştırma deseni nasıldır?
 - Çalışma grubu belirleme yöntemi nasıldır?
 - Veri toplama araçları nasıldır?
 - Veri analiz yöntemleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nasıldır?
4. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik yapılan çalışmalarda sunulan öneriler nasıldır?

1.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında yapılmış 19 çalışma ile sınırlıdır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara TR Dizin, EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Tez veri

tabanlarından ulaşılmıştır. Veri tabanlarında ulaşılan çalışmalar içerisinde sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik nitel bulguları olan ilk çalışmanın 2010 yılına ait olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmaya 2010 yılından itibaren yapılmış çalışmalar dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan karma yöntemin benimsendiği çalışmalarda nitel verilerin nicel verilere bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada sadece nitel yöntemin benimsendiği çalışmalar incelenebilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik yapılmış çalışmaların amaçlarının, araştırma yöntemlerinin, sonuçlarının ve önerilerinin yorumlandığı, değerlendirildiği benzer ve farklı yönlerinin belirlendiği bir meta-sentez çalışmasıdır. Böylece, bu araştırmada meta-sentez yöntemiyle sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguların bütüncül bir anlayışla sunulması sağlanmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması 15.11.2021-20.05.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye adresli SSCI veya AHCI indeksli dergiler ile ERIC, EBSCOhost, TR Dizin ve Google Akademik veri tabanlarındaki dergiler taranmıştır. Tezlere ulaşmak için de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Veri Tabanı kullanılmıştır. Dokümanlara ulaşmak için “sosyal bilgiler”, “müze”, “müze eğitimi”, “social studies”, “museum” ve “museum education” biçiminde anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu anahtar kelimelerin kullanılmasıyla sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili 39 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Meta-sentez çalışmaları nitel bulguların sentezini içerdiğinden (Polat ve Ay, 2016) araştırmada nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Erişime kapatılmış ve tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kimi makalelerin tezden üretildiği görülmüştür. Bu çalışmaların sadece makale hâli araştırma kapsamına alınmıştır. İncelenen çalışmalara ilişkin genel bilgiler aşağıda bulunan Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *İncelenen Çalışmalara İlişkin Genel Bilgiler*

Yıllar	Makaleler			Tezler
	TR Dizin	EBSCHOhost	Google Akademik	YÖK Tez
2010	-	-	-	A18, A19
2012	A2	A1, A12	-	-
2014	A6, A13	-	A15	-
2015	A7	-	-	-
2016		A14	-	-
2018	A16, A17	-	-	-
2019	A9, A11	-	-	-
2020	A3, A8	-	A4, A10	-
2021	-	-	A5	-
Toplam	10	3	4	2

Tablo 1'e göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik ikisi yüksek lisans tezi, 17'si makale olmak üzere toplam 19 doküman araştırma kapsamına alınmıştır. Bu dokümanlardan yüksek lisans tezlerine Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Veri Tabanından, makalelere ise TR Dizin, EBSCOhost ve Google Akademik veri tabanlarından ulaşılmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İncelenen her bir çalışma A1, A2, ... A19 biçiminde kodlanmıştır. İlk izlenimler doğrultusunda analizlerin hangi temalar altında yapılacağı belirlenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından sosyal bilgiler eğitiminde müze ile ilgili yapılan çalışmaların kodlanması ve değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan bir taslak inceleme formu oluşturulmuştur. Bu taslak inceleme formu araştırma ile ilgili bilgi verilen üç sosyal bilgiler alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda inceleme formu yeniden düzenlenmiştir. Böylece inceleme formuna sonuçlara dayalı öneriler boyutu da eklenmiştir.

İnceleme formu iki bölümden ve 10 boyuttan oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmaların giriş ve yöntem bölümlerinde yer alan özellikler kapsamında (a) araştırmanın kodu, (b) yayın yılı, (c) çalışma grubu, (d) amacı, (e) deseni, (f) veri toplama aracı, (g) çalışma grubu belirleme yöntemi ve (h) veri analiz yöntemi boyutları yer almaktadır. İnceleme formunun ikinci bölümü ise, çalışmaların bulgular ile sonuç ve öneriler bölümlerini kapsayan (a) sonuç ve (b) sonuçlara dayalı öneriler boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar, araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde okunmuştur. Çalışmalarda önemli olduğu görülen veriler inceleme formuna kaydedilmiştir. İnceleme formuna kaydedilen bu veriler yeniden okunarak kodlanmış, ilgili kodlar temalar biçiminde sunulmuştur.

2.3. Araştırmanın İnanırcılığı

Bu araştırmanın inanırcılığını sağlamak için tekrar inceleme, uzman görüşlerine sunma ve ayrıntılı betimleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından inceleme formu kullanılarak incelenen tüm çalışmalar iki ay sonra tekrar incelenmiştir. Farklı zamanlarda yapılan iki ayrı incelemenin sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu incelemelerin sonuçları arasındaki farklılıklar tekrar incelenmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından başka bir sosyal bilgiler alan uzmanı tarafından da aynı inceleme formu kullanılarak tüm dokümanların incelenmesi sağlanmıştır. Farklı uzmanlar tarafından yapılan bu incelemeler tekrar karşılaştırılmıştır. İki uzman tarafından yapılan incelemelerin sonuçlarının tamamına yakınının benzer olduğu görülmüştür. Farklı olduğu belirlenen analiz sonuçlarına ilişkin ise bir kere daha incelemeler yapılmıştır. Böylelikle inceleme sonuçları üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

İncelenen çalışmalara yönelik kod ve temaların oluşturulması sürecinde nitel çalışmalar yürüten başka bir sosyal bilgiler alan uzmanından da destek alınmıştır. Çalışmalara ilişkin oluşturulan kod ve temalara yönelik alan uzmanından görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında araştırmanın sonuçları ve önerilerine ilişkin kod ve tema değişikliğine gidilmiştir. Böylece uzman görüşü doğrultusunda kod ve temalarda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri açık bir dil kullanılarak ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik çalışmaların mevcut durumunun meta-sentez yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Amaçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Görüş Belirleme	Öğrenci görüşlerini belirleme	A1, A2, A3, A5, A14, A18
	Öğretmen adaylarının görüşlerini belirleme	A6, A7, A8, A9, A10,
	Öğretmen görüşlerini belirleme	A2
	Uzman görüşlerini belirleme	A11
Beceri ve Değer Kazandırma	Öğrencilere kazandırılacak becerileri belirleme	A12
	Beceri öğretimindeki yararlarını belirleme	A16
	Değer kazandırmaya yönelik önemini belirleme	A13
Farkındalık Belirleme	Değer kazandırmasına yönelik görüş belirleme	A9
	Öğretmenlerin farkındalık düzeylerini belirleme	A2
Algı Belirleme	Öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini belirleme	A7
	Öğrencilerin müze algılarını belirleme	A4
Zorluk Belirleme	Öğrencilerin sosyal bilgiler algılarına etkisini belirleme	A17
	Müze eğitiminde yaşanan zorlukları belirleme	A2
Program Yapma	Müze ile eğitim faaliyeti programlama	A19
Öğrenmeye Etkisi	Kalıcı öğrenmeye etkisi	A15

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik çalışmaların amaçlarının *Görüş Belirleme*, *Beceri ve Değer Kazandırma*, *Farkındalık Belirleme*, *Algı Belirleme*, *Zorluk Belirleme*, *Program Yapma* ve *Öğrenmeye Etkisi* temaları altında toplandığı görülmektedir. Ulaşılan temalara göre, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmalar amaçları bakımından çeşitlilik göstermektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar amaçları bakımından çeşitlilik gösterse de, bu çalışmalarda daha çok katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacına odaklanılmıştır. Bu kapsamda yer alan *Görüş Belirleme* temasına yönelik “öğrenci görüşlerini belirleme”, “öğretmen adaylarının görüşlerini belirleme”, “öğretmen görüşlerini belirleme” ve “uzman görüşlerini belirleme” kodlarına ulaşılmıştır. Görüş belirleme amacı olan çalışmalarda ise daha çok öğrencilerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 2’ye göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik az sayıda çalışma amaçları bakımından *Beceri ve Değer Kazandırma*, *Farkındalık Belirleme*, *Algı Belirleme*, *Zorluk Belirleme*, *Program Yapma* ve *Öğrenmeye Etkisi* temaları altında yer almıştır. *Farkındalık Belirleme* temasında “öğretmenlerin farkındalık düzeylerini belirleme” ve “öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini belirleme” kodlarına ulaşılmıştır. *Algı Belirleme* temasında ise “öğrencilerin müze algılarını belirleme”

ve “öğrencilerin sosyal bilgiler algılarına etkisini belirleme” kodlarının olduğu görülmektedir. Araştırmada ortaya çıkarılan *Beceri ve Değer Kazandırma* temasında “öğrencilere kazandırılacak becerileri belirleme”, “beceri öğretimindeki yararlarını belirleme”, “değer kazandırmaya yönelik önemini belirleme” ve “değer kazandırmasına yönelik görüş belirleme” kodları bulunmaktadır. Sosyal bilgilerde müze eğitiminden etkili bir biçimde yararlanılması için özellikle müze ile eğitim sürecini geliştirme amaçlı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İncelenen çalışmalar amaçları bakımından değerlendirildiğinde, sosyal bilgilerde müze eğitiminin uygulama sürecini geliştirmeye ve müze eğitimine yönelik etkinlik tasarlamaya önem verilmemiştir.

3.2.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenleri

Tema	Kod	Çalışmalar
Desen Belirtilmemiş	-	A2, A7, A9, A10, A11, A12, A15, A19
	Olgubilim çalışması	A1, A3, A4, A5, A8, A13, A18
Desen Belirtilmiş	Eylem araştırması	A16, A17
	Durum çalışması	A14
	Tarama	A6

Tablo 3’e göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik çalışmalar araştırma desenleri bakımından incelendiğinde *Desen Belirtilmemiş* ve *Desen Belirtilmiş* biçiminde iki tema ortaya çıkmıştır. *Desen Belirtilmiş* temasında “olgubilim çalışması”, “eylem araştırması”, “durum çalışması” ve “tarama” kodları bulunmaktadır. Bulgulara göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik çalışmalarda daha çok olgubilim deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, durum çalışması ve tarama desenlerinin kullanıldığı çalışmalar az sayıdadır. Sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmalarda daha çok katılımcı görüşlerinin belirlenmesine odaklanıldığı için eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysa sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik derinlenmesine bir anlayış oluşturmak için farklı desenlerde gerçekleştirilecek araştırmaların yapılması gerekmektedir. Çalışmaların büyük bir bölümünde ise hangi desenin kullanıldığı belirtilmemiştir. Araştırma deseninin belirtilmediği çalışmaların fazla olması dikkat çekmektedir.

3.2.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların çalışma gruplarına ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grupları

Tema	Kod	Çalışmalar
Birey	Ortaokul öğrencileri	A1, A2, A3, A4, A5, A12, A14, A15, A16, A17, A18
	Öğretmen adayları	A6, A7, A8, A9, A10, A13
	Öğretmenler	A2
	Akademisyenler/uzmanlar	A11
Doküman	Müzeler/dokümanlar	A19

Tablo 4’e göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çalışma gruplarına yönelik bulgular *Birey* ve *Doküman* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. *Birey* teması altında “ortaokul öğrencileri”, “öğretmen adayları” ve “öğretmenler” kodları bulunmaktadır. Çalışmaların tamamına yakını, çalışma gruplarını bireylerin oluşturması bakımından benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda çalışma grubunda daha çok ortaokul öğrencileri ile öğretmen adayları bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin/uzmanların çalışma grubunda yer aldığı birer çalışma vardır. İlkokul öğrencilerinin ise çalışma grubunda yer aldığı bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir.

İncelenen çalışmalar içerisinde sadece bir çalışma (A19), çalışma grubunu dokümanların oluşturması bakımından diğer tüm çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu kapsamda, *Doküman* teması altında “müzeler/dokümanlar” kodu ile sadece bir çalışma vardır. Yine dokümanların çalışma grubunda yer aldığı çalışmaların oldukça az olduğu belirtilebilir. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çalışma gruplarına yönelik bulgular çeşitlilik gösterse de, özellikle öğretmenlerin, akademisyenlerin, ilkokul öğrencilerinin ve dokümanların çalışma grubunda yer aldığı çalışmalarda eksiklik olduğu görülmektedir.

3.2.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 5 şu biçimdedir:

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Görüşme	Yarı yapılandırılmış	A2, A3, A7, A8, A10, A11, A12, A14, A16, A17, A18
	Yapılandırılmış	A1, A5, A9, A13
Doküman	Çalışma yapıtları	A12, A15, A16, A17
	Öğretim programı	A19
	Bilgi formları	A4
Günlük	Öğrenci günlüğü	A12, A17
	Araştırmacı günlüğü	A17
Gözlem	Kamera kayıtları	A16, A17
	Ses kayıtları	A12

Anket

-

A6

Tablo 5'te sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların veri toplama araçlarına yönelik bulgular *Görüşme*, *Doküman*, *Günlük*, *Gözlem* ve *Anket* temaları altında toplanmıştır. Bu kapsamda, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları çeşitlilik göstermektedir. Ancak çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur. İncelenen çalışmalarda daha çok katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, bu çalışmalarda daha çok veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. *Görüşme* teması altında “yapılandırılmış” ve “yarı yapılandırılmış” kodları bulunmaktadır. Görüşmenin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmaların çoğu, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması bakımından benzerlik göstermektedir.

Doküman teması altında “çalışma yapıları”, “öğretim programı” ve “bilgi formları” kodları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda doküman kapsamında yer alan veri toplama araçlarından en çok çalışma yapıları kullanılmıştır. *Günlük* teması altında “öğrenci günlüğü” ve “araştırmacı günlüğü” kodları; *Gözlem* teması altında ise “kamera kayıtları” ve “ses kayıtları” kodları yer almaktadır. Günlük ve gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı az sayıda çalışmanın olması dikkat çekmektedir. Sosyal bilgilerde müze eğitimi çalışmalarından elde edilen bulgular, farklı veri toplama araçları kullanılarak zenginleştirilmelidir. Tablo 2’de yer alan bulgulara göre, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik anlayışın görüşme yoluyla toplanan verilere dayandığı görülmektedir.

3.2.4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grubu Belirleme Yöntemine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların çalışma grubu belirleme yöntemine ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Çalışma Grubu Belirleme Yöntemi

Tema	Kod	Çalışmalar
Çalışma Grubu Belirleme Yöntemi	Belirtilmemiş	A1, A13, A15, A16, A17, A19
	Kolay ulaşılabilir/uygun	A5, A6, A10, A14, A18
	Amaçlı	A3, A4, A7
	Ölçüt	A8, A9
	Tipik durum	A11, A12
	Maksimum çeşitlilik	A2

Tablo 6’da sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu belirleme yöntemine ilişkin bulgular, *Çalışma Grubu Belirleme Yöntemi* teması altında “belirtilmemiş”, “kolay ulaşılabilir/uygun”, “amaçlı”, “ölçüt”, “tipik durum” ve “maksimum çeşitlilik” kodları ile ifade edilmiştir. Kolay ulaşılabilir/uygun çalışma grubu, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan çalışma grubu belirleme yöntemidir. Çalışmaların büyük bir bölümünde çalışma grubu belirleme yöntemlerine ilişkin bilgi verilmemiştir. Bu durum sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmaların aktarılabilişliğini olumsuz etkilemektedir.

3.2.5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Veri Analizine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların veri analizine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 7 şu biçimdedir:

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Veri Analizi

Tema	Kod	Çalışmalar
Analiz Yöntemleri	İçerik	A1, A3, A4, A10, A12, A14, A16, A17
	Betimsel	A2,A5, A6, A7, A8, A9, A11, A13
	Belirtilmemiş	A15, A19
	Fenomenolojik	A18

Tablo 7’de yer alan sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların veri analizine ilişkin bulgular, *Analiz Yöntemleri* teması altında “betimsel”, “içerik”, “belirtilmemiş” ve “fenomenolojik” kodları ile ifade edilmiştir. İçerik ve betimsel analiz, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan analiz yöntemidir. Bir çalışma (A18) fenomenolojik analiz yönteminin kullanıldığının belirtilmesiyle diğer tüm çalışmalardan farklılık göstermiştir. Kimi çalışmalarda kullanılan analiz yönteminin belirtilmemesi yine dikkat çekmektedir.

3.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Sonuçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Zorluklar	İzin alma ve bürokratik işler	A2, A8, A10, A11, A13
	Öğretmenlerin bilgi eksikliği	A2, A10, A11, A13
	Kalabalık ortam	A2, A10, A11, A14
	Müze görevlilerinin bilgisizliği/ilgisizliği	A2, A6, A10, A11
	Öğretmene yüklenen sorumluluklar	A10, A11, A13
	Velilerin isteksizliği/bilinçsizliği	A2, A10, A6
	Ders saatlerinin yetersizliği	A2, A10, A11
	Ekonomik sorunlar	A10, A11
	Planlamada zorluk	A2, A11
	Müfredatı yetiştirmede zorluk	A2, A11
	Müze ortamlarının etkinlik yapmaya uygun olmaması	A1, A11
	Ulaşım zorluğu	A10, A11
	Öğrencilerin ilgisizliği/bilinçsizliği	A1, A10
	Okul-müze işbirliğinde eksiklikler	A6

	Öğretmenlerin ilgisizliği	A6
	Gürültü	A1
	Öğrenci kontrolünde zorluk	A8
	Müzelerin eğitim vermeye uygun olmaması	A8
	Müze ziyaret saatlerinin esnek olmaması	A10
Etkili Öğretim Sağlama	Kalıcı öğrenme	A2, A3, A6, A7, A8, A13, A14, A15, A18, A19
	Geçmişle bugün arasında bağlantı kurma	A6, A8, A10, A13, A15, A16, A18, A19
	Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme	A1, A2, A5, A10, A13, A14, A18
	Aktif öğrenme	A3, A6, A8, A18, A13, A18,
	Somutlaştırma	A6, A8, A10, A13, A18,
	Daha iyi öğrenme	A5, A10, A13
	Konuları pekiştirme	A7, A18
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	A10, A18
Bilgi Kazandırma	Anlamli öğrenme	A13, A18
	Kültürel bilgi kazanımı	A8, A13, A14, A18
	Derse yönelik bilgi kazanımı	A5, A18
	Tarih konularına yönelik bilgi kazanımı	A5, A18
Değer Kazandırma	Saygı	A1, A8, A9, A12, A18
	Vatanseverlik	A8, A9, A13, A18
	Yardımseverlik	A1, A9, A13, A18
	Sorumluluk	A9, A13, A18
	Duyarlılık	A9, A18
	Dayanışma	A1, A9
	Barış	A9, A12
	Hoşgörü	A8, A9
	Kültürel değerlere bağlılık	A8, A15
	Sevgi	A8, A9
	Özgürlük	A9
	Bağımsızlık	A9
	Çalışkanlık	A9
	Bilimsellik	A9
	Estetik	A9
Dürüstlük	A9	
Temizlik	A9	
	Tarihsel empati	A6, A9, A12, A16, A18
	Yaratıcı düşünme	A4, A9, A12, A13
	Değişim ve sürekliliği algılama	A9, A12, A16, A18
	Gözlem	A9, A16, A18
	Sosyalleşme	A6, A13, A18
	Çıkarımda bulunma	A12, A15, A18

Beceri Kazandırma	Eleştirel düşünme	A8, A9, A12
	Araştırma	A9, A10, A18
	Zaman ve kronolojiyi algılama	A8, A9, A16
	Sosyal katılım	A9, A16
	İletişim	A9, A18
	Mekânı algılama	A9, A16
	Girişimcilik	A9, A12
	Kıyaslama	A12
	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	A9
	Akıl yürütme	A12
	Yorumlama	A12
	Empati	A8
	Problem çözme	A9
	Karar verme	A9
Bilgi teknolojilerini kullanma	A9	
Kanıt gösterme	A12	
Bilinç Kazandırma	Kültürel bilinç	A10, A13, A14, A15, A18
	Tarih bilinci	A8, A13, A14
	Milli değerleri koruma bilinci	A10, A13
Geliştirici olma	Sanat ve estetik anlayışı	A13, A16
	Özgüven	A16
	Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlama	A12
	Entelektüellik	A10
Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri	Derse ilgi duyma	A2, A8, A6, A7, A13, A15, A18
	Tarih konularının öğretiminde yararlanma	A6, A14, A18, A19
	Dersi sevme	A15, A16, A18
	Derse ilişkin birincil kaynaklar sağlama	A6, A8
	Müzeler ile ders arasında bağlantı kurma	A4
Müze Algısı	Tarihi eserler	A3, A4, A8, A10, A14
	Sanat eserleri	A3, A4, A8
Hissedilen Duygular	Merak	A1, A4, A9, A18
	Heyecan	A1, A4, A9, A18
	Mutluluk	A1, A4, A9
	Şaşkınlık	A4, A18
	Sıkıcı	A1, A4
	Eğlenceli	A1
	Minnettarlık	A9
	Sevinç	A1
	Gurur	A9
	Hüzün	A9

Tablo 8’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular *Zorluklar*, *Etkili Öğretim Sağlama*, *Bilgi Kazandırma*, *Değer Kazandırma*, *Beceri Kazandırma*, *Bilinç Kazandırma*, *Geliştirici Olma*, *Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri*, *Müze Algısı* ve *Hissedilen Duygular* temaları altında toplanmıştır. Bu temalara göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda farklı durumlara ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Zorluklar teması altında “öğretmenlerin bilgi eksikliği”, “ders saatlerinin yetersizliği”, “kalabalık ortam”, “müze görevlilerinin bilgisizliği/ilgisizliği” ve “izin alma ve bürokratik işler” kodları ön plana çıkmıştır. *Etkili Öğretim Sağlama* teması altında “öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme”, “kalıcı öğrenme”, “aktif öğrenme”, “geçmişle bugün arasında bağlantı kurma” ve “somutlaştırma” kodları ön plandadır. *Değer Kazandırma* teması altında “saygı”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik” ve “sorumluluk” kodları; *Beceri Kazandırma* temasında “tarihsel empati”, “yaratıcı düşünme” ve “değişim ve sürekliliği algılama” kodları; *Bilinç Kazandırma* temasında “kültürel bilinç” ve “tarih bilinci” kodları; *Geliştirici Olma* temasında “sanat ve estetik anlayışı” kodu; *Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri* temasında ise “dersle ilgi duyma” ve “tarih konularının öğretiminde yararlanma” kodları ön plandadır. Çalışmalarda, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili öğretmen, yönetici, müze görevlileri ve ders saati kaynaklı gibi birçok benzer sorun yaşandığı belirlenmiştir. Özellikle çalışmaların müze eğitiminin gerçekleşmesine yönelik henüz izin alınma sürecinde zorlukların yaşandığını tespit etmeleri dikkat çekmektedir. Çalışmalarda tüm bu zorluklarına rağmen, sosyal bilgilerde müze eğitimi gerçekleştirildiğinde etkili öğretim sağladığı, bilgi, beceri ve değer kazandırdığı, dersle ilgi uyandırdığı gibi birçok olumlu yönlerinin olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, sosyal bilgilerde müze eğitimi ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlara yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

3.4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Araştırma Sonuçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma sonuçlarına yönelik önerilere ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Çalışmalarda Araştırma Sonuçlarına Yönelik Sunulan Öneriler

Tema	Kod	Çalışmalar
Öğretmen Eğitimi/Öğretmen Adayı Eğitimi	Öğretmen eğitiminde dersler verilmeli/projeler hazırlanmalı	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10,
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	A2, A3, A4, A5, A6, A18,
	Öğretmen adayları müzelerde staj yapmalı	A11
	Öğretim programında müze ile eğitime ilişkin bilgilere yer verilmeli	A10
Araştırma Konusu/Araştırma Metodu	Müze eğitimine ilişkin uygulama çalışmaları yapılmalı	A6, A8, A9, A14
	Farklı sınıf seviyelerinde araştırmalar yapılmalı	A3, A18
	Başka derslerde de müze eğitimi uygulaması yapılmalı	A1, A13
	Farklı yöntemler/desenler kullanılarak çalışmalar yapılmalı	A10, A18
	Müze eğitiminin etkililiğini ölçme çalışmaları yapılmalı	A18, A19
	Bir ünite müze eğitimi kapsamında işlenmeli	A1
	Müze eğitimine ilişkin öğretmen yeterlikleri belirlenmeli	A2
Etkinlikler yapılmalı	A4, A8, A12, A14, A18	

Müze ile Eğitim Süreci	Doğru bir planlama yapılmalı	A4, A12, A13, A15, A18
	Sanal müze ziyaretleri yapılmalı	A4, A5, A7
	Etkinlik havuzu oluşturulmalı	A3, A9, A19
	Öğrenci grupları ideal sayıda olmalı	A14, A18
	Öğretim programına uygun olmalı	A2, A7
	Müzelerde nesnelere dokunulmasına olanak sağlanmalı	A14, A18
	Yakın çevrede bulunan müzelere gezi düzenlenmeli	A5
	Prosedürler kolaylaştırılmalı	A1
Müzelerde Düzenlemeler	Farklı türlerde müzelere gezi düzenlenmeli	A4
	Müze eğitim birimleri oluşturularak okullar ile müzeler arasında işbirliği sağlanmalı	A2, A6, A13, A18
	Müzelerde etkinlik yapılacak özel alanlar yapılmalı	A8, A11, A18
Müzelere Artırma	Müze çalışanlarına eğitim verilmeli	A6, A11
	Müzelerde, tanıtım ve bilgi vermek amaçlı çalışmalar yapılmalı	A6, A7, A13, A18
	Müzeler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği yapılmalı	A2, A11, A18
	Ders kitaplarında müzelere ilişkin görsel çalışmalar yapılmalı	A7, A10
	Müze ziyaretleri okullarda zorunlu tutulmalı	A2, A7
	Öğrenciler, aileleriyle müzeleri gezmeleri için yönlendirilmeli	A5

Tablo 9’da sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yönelik bulgular, *Öğretmen Eğitimi/Öğretmen Adayı Eğitimi, Araştırma Konusu/Araştırma Metodu, Müze ile Eğitim Süreci, Müzelerde Düzenlemeler ve Müzelere İlgili Artırma* temalarından oluşmaktadır.

Öğretmen Eğitimi/Öğretmen Adayı Eğitimi temasında, öğretmen eğitiminde müze eğitime yönelik dersler verilmesi/projeler hazırlanması ve öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur. Çalışmalarda sunulan bu öneriler müze eğitimi sürecinde yaşanan zorlukların giderilmesine yöneliktir. Ancak incelenen çalışmaların sadece birinde çalışma gruplarını öğretmenler oluşturmuştur. Bu nedenle öğretmen eğitime yönelik, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilerinin dayanağının güçlü olmadığı söylenebilir. Öğretmen adayı eğitimi temasında, lisans eğitiminde müze eğitime yönelik derslerin verilmesi gerektiği yönünde benzer bulguların olması dikkat çekmektedir.

Araştırma Konusu/Araştırma Metodu temasında müze eğitime ilişkin uygulama çalışmalarının yapılması gerektiği önerisi; *Müze ile Eğitim Süreci* temasında ise müzede etkinlikler yapılması gerektiği önerileri ön plandadır. Bu önerilerin, alanyazında sosyal bilgilerde müze eğitimi uygulamalarına dayalı çalışmalara ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda sunulan öneriler genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik eğitim almaları gerektiği önerileri dikkat çekmektedir. Çalışmalarda, araştırmacılara sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik uygulamalı çalışmaların yapılması önerilerinde bulunulmuştur. Özellikle, incelenen çalışmaların daha çok görüş belirleme amacıyla yapılmasının bu önerinin sunulmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda müze eğitimi sürecine yönelik, iyi bir planlamanın yapılması ve müzelerde etkinliklerin yapılması yönünde ortak bir öneriye ulaşmak mümkündür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik çalışmaların mevcut durumunun meta-sentez yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ilgili çalışmalar doküman olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz yoluyla dokümanların çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik yapılan çalışmaların amaçları bakımından çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda katılımcıların görüşlerini belirlemeye, beceri ve değer kazandırmaya, farkındalık belirlemeye, algı belirlemeye, zorluk belirlemeye, program yapmaya ve öğrenmeye etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik görüş belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların (Çalışkan ve Çerkez, 2012; Çınar, Utkugün ve Gazel, 2021; Er ve Yılmaz, 2020; Egüz ve Kesten, 2012; Filiz, 2010; Gül ve Yorulmaz, 2016; Kamçı ve Memişoğlu, 2020; Karagözoğlu, 2020; Öner ve Çengelci Köse, 2019; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2014; Ulu ve Burgul Adıgüzel, 2019; Yılmaz ve Egüz, 2015) çoğunda ortaokul öğrencilerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri ortaya konulmuştur. Öğretmen ve uzman görüşlerinin belirlendiği çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla alanyazında, sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda eksiklik olduğu söylenebilir. Sosyal bilgilerde müze eğitimi çalışmaları amaçları bakımından incelendiğinde kimi çalışmaların (Keskin ve Kaplan, 2012; Meydan ve Akkuş, 2014; Öner ve Çengelci Köse, 2019; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018) amaçlarının beceri ve değer kazanımı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda, sosyal bilgilerde müze eğitimi ile öğrencilere kazandırılacak becerilerin belirlenmesi, müze eğitiminin beceri öğretimindeki yararlarının belirlenmesi, değer kazandırmadaki öneminin ortaya konulması ve değer kazandırmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Beceri ve değer kazanımı amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmaların da sınırlı olduğu söylenebilir. Yine sosyal bilgilerde müze eğitimi çalışmaları amaçları bakımından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Egüz ve Kesten, 2012; Yılmaz ve Egüz, 2015), öğrenci algısının belirlenmesi (Kartal ve Şeyhoğlu, 2020; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018), program faaliyetinin yapılması (Ekelik, 2010) ve müze eğitiminin öğrenmeye etkisinin belirlenmesi (Zayimoğlu Öztürk, 2014) amacıyla gerçekleştirilen az sayıda çalışmanın da olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmaların amaçları çeşitlilik gösterse de, çalışmalarda daha çok katılımcıların görüşlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, henüz sosyal bilgilerde müze eğitimi uygulamalarını geliştirmeye önem verilmediği söylenebilir. Oysa müze eğitimi uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde müze eğitiminden etkili bir biçimde yararlanmalarına katkı sağlayacaktır. Kan (2022)’in eğitimde müze gezilerini konu edinen 12 çalışmayı meta sentez yöntemiyle incelediği araştırmada da incelenen çalışmaların amaçlarının genel olarak katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Altay (2020) tarafından Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan 797 makalenin incelendiği araştırmada, çalışmaların genellikle araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerini ortaya koymaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin yapılan çalışmalar araştırma desenleri bakımından incelenmiştir. Bu incelemeyle ulaşılan bulgular doğrultusunda, sosyal bilgilerde müze eğitimi çalışmalarının çoğunda desen belirtilmediği ortaya çıkmıştır. Kartal (2020) tarafından sosyal bilgiler eğitime ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği araştırmada da, araştırmaların büyük çoğunluğunda nitel araştırma desenlerine ilişkin bilgi verilmediği ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin araştırma deseninin belirtildiği çalışmalarda ise daha çok olgubilim

(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Benzer biçimde, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimine ilişkin çalışmalarda olgubilim deseninin en çok tercih edilen araştırma desenlerinden biri olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Çakmak ve Taşkıran, 2020; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018). Araştırmada sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik eylem araştırması, durum çalışması ve tarama çalışması kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Oysa sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik derinlenmesine bir anlayış oluşturmak için farklı desenlerde gerçekleştirilecek araştırmalar yapılmalıdır. İncelenen çalışmalarda daha çok katılımcı görüşlerinin belirlenmesine odaklanıldığı için, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik gerçekleştirilecek eylem araştırmalarının etkili birer müze eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesine büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu araştırmada ortaya çıkan sonuca benzer biçimde çeşitli araştırmalarda (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014; Çalışkan ve Serçe, 2018) da Türkiye’de eylem araştırmasının eğitim alanında en az tercih edilen araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmalar çalışma grupları bakımından incelendiğinde, çalışmaların tamamına yakınında bireye odaklanıldığı, sadece bir çalışmanın doküman incelemesine ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu Kartal (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir. Sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik bireylerin çalışma grubunda yer aldığı çalışmaların tamamına yakını öğrencilerden ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Yılmaz Yıldız ve Mentiş Taş (2017) ile Salbacak (2011) tarafından Türkiye’de müze eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalarda da çalışma gruplarını en çok öğrencilerin ve öğretmenlerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kartal (2020) tarafından ilkokulda sosyal bilgiler eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği araştırmada ise, daha çok öğrencilerin çalışma grubunda yer aldığı, öğretmen adaylarının çalışma grubunda bulunan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda, çalışma gruplarına yönelik bulgular çeşitlilik gösterse de, özellikle öğretmenlerin, akademisyenlerin, ilkokul öğrencilerinin ve dokümanların çalışma grubunda yer aldığı çalışmalarda eksiklik olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin yer aldığı çalışmaların az olması Dinç ve Üztemur (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik derinlenmesine anlayış oluşturmak için farklı çalışma gruplarının katıldığı çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik ilkokul öğrencilerinin çalışma grubunda yer aldığı bir çalışma yapılmamıştır. Benzer biçimde sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine yönelik bireylerin çalışma grubunda yer aldığı çalışmalardan sadece birisinde (Egüz ve Kesten, 2012) sosyal bilgiler öğretmenleri bulunmaktadır.

Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine ilişkin çalışmalar veri toplama araçları bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu Dilek, Baysan ve Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çakmak ve Taşkıran (2020) da gerçekleştirdikleri çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalarda en çok doküman ve görüşme formlarının kullanıldığını belirlemiştir. Bu araştırmada, incelenen çalışmaların genel olarak katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olması beklenen bir sonuçtur. İncelenen çalışmalarda kullanılan görüşme formlarının büyük bir bölümü yarı yapılandırılmış biçimdedir. Yapılandırılmış görüşme formu kullanılan az sayıda çalışma da bulunmaktadır. Görüşme formunun ardından, sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı dokümanlardır. Dokümanların veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda ise daha çok

çalışma yaprakları kullanılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik az sayıda çalışmada günlük, gözlem ve anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Çakmak ve Taşkıran (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalarda gözlem ve anketin en az kullanılan veri toplama araçları olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa sosyal bilgilerde müze eğitimi çalışmalarından elde edilen bulgular, farklı veri toplama araçları kullanılarak zenginleştirilmelidir. Bu bağlamda, sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik anlayış daha çok görüşme yoluyla toplanan verilere dayanmaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin yapılan çalışmalar, çalışma grubu belirleme yöntemine göre incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre, sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmaların büyük bir bölümünde çalışma grubu belirleme yöntemine yer verilmemiştir. Oysa nitel araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak için çalışma grubunun nasıl belirlendiği açık bir biçimde ifade edilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu bağlamda, sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmalarda çalışma grubunun nasıl belirlendiğine yönelik bilgi verilmemesi bu çalışmaların aktarılabirliğine engel oluşturmaktadır. Çalışma grubunun nasıl belirlendiğinin belirtildiği çalışmalarda ise en çok kolay ulaşılabilir/uygun çalışma grubu belirleme yönteminin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Patton (2018) ve Baltacı (2018), kolay ulaşılabilir çalışma grubu belirleme yönteminin nitel araştırmalarda en çok kullanılan fakat kullanılması en az istenen yöntem olduğunu ifade etmiştir. Baltacı (2018), kolay ulaşılabilir çalışma grubunda, araştırmacının hedef evrenden çalışma grubunu oluşturmak için ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesinin araştırmanın inandırıcılığını olumsuz biçimde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından, sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmanın inandırıcılığını artırmak için daha farklı çalışma grubu belirleme yöntemleri kullanılabilir. Bu araştırmada incelenen çalışmalarda amaçlı, ölçüt, tipik durum ve maksimum çeşitlilik çalışma grubu belirleme yöntemlerinin kullanıldığı az sayıda çalışma da bulunmaktadır. Sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmalarda, çalışma grubunun nasıl belirlendiğine yönelik ayrıntılı bilgiye yer verilmesi ve farklı çalışma grubu belirleme yönteminin kullanılması sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik derinlemesine anlayış oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda veri analiz yöntemlerinden sırasıyla en çok içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımlarının benimsendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu alanyazında yer alan çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Altay, 2020; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Dinç ve Üztemur, 2017; Kartal, 2020; Sağlamgöncü ve Deveci, 2022). Araştırmada sosyal bilgilerde müze eğitime ilişkin gerçekleştirilen sadece bir çalışmada (Filiz, 2010) fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Veri analiz yönteminin belirtilmediği çalışmalar (Ekelik, 2010 ve Zayımoğlu Öztürk, 2014) da bulunmaktadır. Kartal (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sosyal bilgiler eğitimine ilişkin birçok çalışmada veri analiz yönteminin belirtilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Oysaki nitel araştırmalarda yöntem bölümünde detaylı bilginin verilmesi araştırmanın anlaşılabilirliğini ve inandırıcılığını sağlamak için önemlidir.

Bu araştırmada, sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik çalışmalar sonuçları bakımından incelenmiştir. Çalışmalarda sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik farklı durumlara ilişkin çeşitli sonuçlar ortaya konulmuştur. Yapılan incelemelerde sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitime yönelik kimi zorlukların yaşandığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerde müze eğitiminin zorluklarına ilişkin benzer sonuçların elde edildiği çalışmalarda izin alınma sürecine/bürokratik işlere, öğretmenlerin bilgi eksikliğine, müzelerin/sınıfların kalabalık olmasına, müze görevlilerinin ilgisiz/bilgisiz olmasına ve öğretmene fazla sorumluluk yüklenmesine vurgu yapılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Kan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özellikle henüz izin alınma

sürecinde zorlukların yaşanmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını ve isteğini olumsuz yönde etkileyebileceğinden sosyal bilgilerde müze eğitiminin gerçekleştirilmesinde en önemli engellerden biri olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgilerde müze eğitiminin etkili öğretim sağladığı biçiminde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalarda, sosyal bilgilerde müze eğitiminin kalıcı öğrenme, geçmişle bugün arasında bağlantı kurma, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme sağladığı vurgulanmıştır. Yine müze eğitiminin etkili öğretim sağladığı sonucuna ulaşılan çalışmalarda, sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitiminin aktif öğrenmeyi sağladığı, öğrenme konusunu ve kavramları somutlaştırdığı belirtilmiştir. Kan (2022)’ın eğitimde müze gezilerini konu edinen çalışmaları meta sentez yöntemiyle incelendiği araştırmada da müze gezilerinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğine yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

İncelenen çalışmalarda, Sosyal bilgilerde müze eğitiminin öğrencileri bilgilendirdiğine ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal bilgilerde müze eğitiminin öğrencileri bilgilendirdiği sonucuna ulaşılan bu çalışmalarda, müze eğitiminin öğrencilere kültürel bilgi, derse yönelik bilgi ve tarihe yönelik bilgi kazandırdığı vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında, kimi çalışmaların sonuçlarının sosyal bilgilerde müze eğitiminin beceri ve değer kazandırdığına ilişkin benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda benzer sonuçların ortaya çıkarıldığı bu çalışmalarda saygı, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri ile tarihsel empati, yaratıcı düşünme ve değişim ve sürekliliği algılama becerileri ön plana çıkmıştır.

Bu araştırmada incelenen çalışmalarda, sosyal bilgilerde müze eğitiminin bilinç kazandırmasına ilişkin benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitiminin kültürel bilinç, tarih bilinci ve milli değerleri koruma bilinci sağladığı vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgilerde müze eğitiminin geliştirici olduğu biçiminde benzer sonuca ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu benzer sonuca ulaşılan çalışmalarda sosyal bilgilerde müze eğitiminin öğrencilerin kendilerini sanat ve estetik anlayışı, entelektüellik, özgüven, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlama bakımından geliştirmelerini sağladığı vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında, incelenen çalışmalarda müze eğitiminin sosyal bilgiler dersine olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu yönde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalarda, sosyal bilgilerde müze eğitiminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgi duymalarını, dersi sevmelerini, müzeler ile ders arasında bağlantı kurmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmalarda müze eğitiminin sosyal bilgiler dersine etkilerine ilişkin, müzelerin derse yönelik birincil kaynaklar sağladığı ve müzelerden tarih konularının öğretiminde yararlandığı sonuçları vurgulanmıştır. Kan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da müze gezilerinin öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağladığı biçiminde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik kimi çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının müzeleri benzer biçimde tarihi eser ve sanat eserleriyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Sosyal bilgilerde müze eğitimi sırasında hissedilen duygulara ilişkin sonuçlara ulaşılan çalışmalarda ise müze eğitiminde daha çok merak, heyecan ve mutluluk duygularının hissedildiği vurgulanmıştır. Çalışmalarda sonuçlara yönelik bulgular değerlendirildiğinde, sosyal bilgilerde müze eğitimi ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlara vurgu yapılmıştır. Ancak sosyal bilgilerde müze eğitiminin geliştirici olduğuna, bilinç, bilgi, beceri ve değer kazandırdığına ilişkin daha çok görüşmeye yoluyla ulaşılan bu sonuçları güçlendirecek çalışmalar yapılması gerektiği belirtilebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına yönelik sunulan öneriler incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda öğretmen eğitimine/öğretmen adayı eğitimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Çalışmalarda öğretmen eğitimine

ilişkin sunulan öneriler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında müze eğitime ilişkin bilgilere yer verilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi biçimindedir. Benzer biçimde Kan (2022) tarafından müze gezisinin konu edindiği çalışmaların incelendiği araştırmada da öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine yönelik öneriler sunulduğu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sadece birinde çalışma gruplarını öğretmenler oluşturmuştur. Bu durum, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilerinin dayanağının güçlü olmadığını düşündürmektedir. Araştırmada öğretmen adayı eğitime ilişkin sunulan öneriler ise lisans eğitiminde müze eğitime yönelik derslerin verilmesi, projelerin hazırlanması ve öğretmenlerin müzelerde staj yapması yönündedir.

Sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik kimi çalışmalarda araştırma konusuna/araştırma metodolojisine ilişkin benzer önerilerin sunulduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda, müze eğitime ilişkin uygulama çalışmalarının yapılması, farklı sınıf seviyelerinde de araştırmalar yapılması, başka derslerde de müze eğitimi uygulamalarının yapılması vurgulanmıştır. Yine bu çalışmalarda farklı yöntemler/desenler kullanılarak çalışmaların yapılması, müze eğitiminin etkililiğini ölçmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi, bir ünitenin müze eğitimi kapsamında işlenmesi ve müze eğitime ilişkin öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi gerektiği önerileri sunulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda sosyal bilgilerde müze eğitimi sürecine ilişkin benzer önerilerde bulunulduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda önerilerin yer aldığı çalışmalarda doğru bir planlama yapılması, müzelerde etkinlik yapılması, sanal müze ziyaretlerinin yapılması, müzelerde gerçekleştirilecek etkinlik havuzu oluşturulması, müze gezilerinde öğrenci gruplarının ideal sayıda tutulması, müze eğitiminin öğretim programına uygun olması, müzelerde nesnelere dokunulmasına olanak sağlanması, yakın çevrede bulunan müzelere gezi düzenlenmesi, müze eğitimi gerçekleştirmek için gerekli olan prosedürlerin kolaylaştırılması ve farklı türlerde müzelere de gezi düzenlenmesi önerileri vurgulanmıştır. Araştırmanın bu sonucu Kan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İncelenen çalışmalarda sunulan bu önerilerin, alanyazında sosyal bilgilerde müze eğitimi uygulamalarına dayalı çalışmalara ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgilerde müze eğitime yönelik yapılan çalışmalarda, müzelerde düzenleme yapılması gerektiğine ilişkin benzer öneriler de ortaya çıkmıştır. Bu öneriler müze eğitim birimlerinin oluşturularak okullar ile müzeler arasında işbirliği sağlanması, müzelerde etkinlik yapılacak özel alanların yapılması ve müze çalışanlarına eğitim verilmesi gerektiği biçimindedir. Kan (2022)'ın eğitimde müze gezilerini konu edinen çalışmaları incelediği araştırmasında da araştırmacıların müze çalışanlarına eğitim verilmesi gerektiğine yönelik benzer önerilerde buldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada incelenen çalışmalarda müzelere ilgiyi artırmaya ilişkin benzer önerilerin olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda müzelere olan ilgiyi artırmak için müzelerde tanıtım ve bilgi vermek amaçlı çalışmalar yapılması, müzeler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliğinin sağlanması, ders kitaplarında müzelere yönelik görsel çalışmalara yer verilmesi, müze ziyaretlerinin okullarda zorunlu tutulması ve öğretmenlerin öğrencileri aileleriyle müzeleri gezmeleri için yönlendirmesi önerileri vurgulanmıştır. Kan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da araştırmacıların müzelere olan ilgiyi artırmaya yönelik benzer önerilerde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

4.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulmuştur:

- Sosyal bilgilerde müze eğitimine yönelik uygulamaya dayalı çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine ilişkin eylem araştırması ve durum çalışması deseninde çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmacıların sosyal bilgilerde müze eğitimi ile ilgili nitel araştırma yöntemiyle yapmayı planladıkları çalışmalarında araştırma desenine, çalışma gruplarının nasıl belirlendiğine ve veri analiz yöntemlerine ilişkin detaylı bilgi vermeleri önerilebilir.
- Sosyal bilgilerde müze eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin de çalışma grubunda yer alacağı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde müze eğitimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda yurtdışında sosyal bilgilerde müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik meta-sentez çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

“Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Müze Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Akkaya, S., Şahin, S. ve Yıldız, A. N. (2019, Nisan). *Müze eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*. 3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Altay, N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 22-35.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 171-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykaç, N., Güneröz, C. ve Aykaç, M. (2021). *Müze eğitimi yaratıcı drama uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 231-274.
- Buyurgan, S. (2019). *Müzedeki eğitim: Öğrenme ortamı olarak müzeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır İlhan, A. (2019). Müzeler, Şen, A. İ. (Ed.). *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 22-43), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, Z. ve Taşkiran, C. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların analizi: Bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1243-1261.
- Çalışkan, H. ve Çerkez, S. (2012). Sosyal bilgiler derslerindeki müzeyle eğitim uygulamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 162-173
- Çalışkan, M. ve Serçe H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: Bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1), 57-69.
- Çalışkan H. ve Yıldırım, Y. (2022). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, C., Utkuğün, C. ve Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150-170. DOI: 10.20860/ijoses.1017419
- Çok, F. ve Karadeniz, C. (2013). *Prof. Dr. Bekir Onur’a armağan çocuklar, gençler ve müze eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze, Buyurgan S. (Ed.), *Müzedede eğitim: Öğrenme ortamı olarak müzeler* içinde (s. 7-25), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilek A., Baysan S, ve Öztürk A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581 - 602.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzelerin ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim*, 214, 61-84.
- Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.
- Ekelik, H. G. (2010). *Sosyal bilgiler derslerinde müze faaliyetlerinin programlanması (Konya müzeleri örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Er, H. ve Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden “müze kullanımı”. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 165-181. DOI: 10.38015/sbyy.766481
- Er Tuna, Y. ve Kaya, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında müze ve müze eğitimine yönelik yapılmış lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 515-529. DOI: 10.46778/goputeb.1176260
- Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. (7th Edition), Illinois: Waveland Press, Inc.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gül, O. K. ve Yorulmaz, E. (2016). Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Yatılı Çorum arkeoloji müzesinde bir gün. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 8(3), 193-216.
- International Council of Museums. (2022). Museum definition. <https://icom.museum/en/resources/standardguidelines/museum-definition/>. 24.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Hayat Bilgisi Öğretiminden Tarih Öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kamçtı, S. ve Memişoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1755-1772. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.58249-528471
- Kan, Ç. (2022). Eğitimde Müze Gezilerini Konu Edinen Çalışmaların Meta Sentez Yöntemiyle İncelenmesi. *Library Archive and Museum Research Journal*, 3(2), 93-108. DOI: 10.29228/lamre.63385
- Karadeniz, C. ve Sivrikaya, G. (2020). Müzeler, Latin Şimsek, C. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 19-52), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagözoğlu, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitimine ilişkin görüşleri: Yozgat müzesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-50. DOI: 10.31592/aeusbed.610442
- Kartal, A. (2020). İlkokulda sosyal bilgiler eğitimi konulu çalışmalara genel bakış: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 123-151.
- Kartal, A. ve Şeyhoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında “müzeler”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 128-146. DOI: 10.30855/gjes.2020.06.01.008
- Kaya, E. (2020). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keskin, S. C. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Kuruoğlu Maccario, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422, DOI: 10.14781/mcd.92390

- Mili Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>. 05.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128. DOI: 10.17497/tuhed.540967
- Öztürk Kömleksiz, F. (2022). *Etkinliklerle Müze Eğitimi Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Sağlamgöncü, A. ve Deveci, H. (2022). Enhancing practices in social studies education: An examination of graduate dissertations employing action research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 948-966. DOI: 10.52380/ijpes.2022.9.4.922
- Salbacak, Z. (2011). *Müze eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin ve bitirme projelerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13(4), 84-86. DOI: 10.1016/S1055-3290(06)60374-9
- Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 40-54.
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487-501.
- Şimşek, H., Yıldız, E. M. ve Danacı Polat, B. (2019). Müze ve müzecilik, Buyurgan S. (Ed.), *Müzedede eğitim: Öğrenme ortamı olarak müzeler* içinde (s. 29-54), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Talboys, G. K. (2011). *Museum Educator’s Handbook* (3rd Edition). Ashgate Publishing Limited.
- Ulu, M. ve Burgul Adıgüzel, F. (2019). Müzedede sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanımına ilişkin uzman görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 263-280. DOI: 10.21612/yader.2019.015
- Ünal, F. (2021). Okul dışı öğrenme ortamları, Uzunöze, A. ve Aktepe, V. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri cilt-1* içinde (s. 445-461), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324, DOI: 10.21764/maeuefd.349442
- Yılmaz Yıldız, N. ve Mentiş Taş, A. (2017). Türkiye’de 1985-2015 tarihleri arasında yapılmış müze konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(4), 603-622.
- Yılmaz, A. ve Egüz, Ş. (2015). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde müzenin önemi hakkındaki tecrübe ve düşünceleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1637-1650. DOI: 10.7827/TurkishStudies.8596
- Yılmaz, A., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z. ve Filiz, N. (2021). *Etkileşimli Müze ve Tarihi Çevre Eğitimi: Kuramsal Temeller ve Örnek Etkinlikler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(1), 12-26.

Ek 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

- A1. Çalışkan, H. ve Çerkez, S. (2012). Sosyal bilgiler derslerindeki müzeyle eğitim uygulamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 162-173.
- A2. Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-104.
- A3. Karagözoğlu, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitimine ilişkin görüşleri: Yozgat müzesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-50. DOI: 10.31592/aeusbed.610442
- A4. Kartal, A. ve Şeyhoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında “müzeler”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 128-146. DOI: 10.30855/gjes.2020.06.01.008
- A5. Çınar, C., Utkugün, C. ve Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150-170. DOI: 10.20860/ijoses.1017419
- A6. Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89. DOI: 10.17755/esosder.39452
- A7. Yılmaz, A. ve Egüz, Ş. (2015). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde müzenin önemi hakkındaki tecrübe ve düşünceleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1637-1650. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8596>
- A8. Kamçı, S. ve Memişoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1755-1772. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.58249-528471
- A9. Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128. DOI: 10.17497/tuhed.540967
- A10. Er, H. ve Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden “müze kullanımı”. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 165-181. DOI: 10.38015/sbyy.766481
- A11. Ulu, M. ve Burgul Adıgüzel, F. (2019). Müzede sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanımına ilişkin uzman görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 263-280. DOI: 10.21612/yader.2019.015
- A12. Keskin, S. C. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- A13. Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422, DOI: 10.14781/mcd.92390
- A14. Gül, O. K. ve Yorulmaz, E. (2016). Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Yatılı Çorum arkeoloji müzesinde bir gün. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 8(3), 193-216.
- A15. Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(1), 12-26.
- A16. Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324, DOI: 10.21764/maeuefd.349442
- A17. Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 135-168, DOI: 10.30831/akukeg.358211
- A18. Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- A19. Ekelik, H. G. (2010). *Sosyal bilgiler derslerinde müze faaliyetlerinin programlanması (Konya müzeleri örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EXTENDED ABSTRACT

Social studies is a course in which the historical, cultural, economic, geographical, and political aspects of societies both in the past and today are examined in a holistic way (Farris, 2015). The ability of students to examine the discussed topic in a holistic way depends on the teaching-learning processes which are conducted in a way so that they direct the students to think from different perspectives. The museum education which will be conducted in the course of social studies within the scope of out-of-school learning can enable the students to think holistically.

Out-of-school learning is a process in which learning activities are carried out outside the school (Ünal, 2021). Since museums that are one of the environments where out-of-school learning is carried out, contain objects related to each field (Buyurgan, 2019), they are among the places where the relationships between different learning areas can be seen (Aykaç, Güneröz, and Aykaç, 2021). Social studies course is an interdisciplinary field in which social science disciplines are interconnected with each other for teaching purposes (Farris, 2015). The museum education to be carried out in the social studies course allows students to see the content related to social science disciplines together. Thus, museum education supports students to have an interdisciplinary perspective specific to social studies and perceiving life as a whole.

Museums are environments that allow students to observe, express their thoughts, have knowledge, develop their imagination and think creatively (Buyurgan, 2019; Kuruoğlu Maccario, 2002; Şahan, 2005). The use of museums in teaching-learning processes allows students to learn by experiencing (Karadeniz and Sivrikaya, 2020) and to develop innovative ideas (Ata, 2015). In order to achieve all these benefits, museum education in the social studies course should be enjoyable in the eyes of the students. Thus, students' interest in museums can be further increased. Talboys (2011) states that a museum visit should be fun, similar to listening to music, reading books, and going to the theater or the cinema. Museum education to be performed in social studies class should also be event-based to be fun and instructive.

Öztürk Kömleksiz (2022) emphasized that the realization of museum activities with the understanding of interdisciplinary and holistic learning is very important in the understanding of contemporary education. In social studies education, which is an interdisciplinary field of study, scientific studies on this subject should be used for museum education to take place in line with the contemporary education approach. The diversification of studies on museum education in social studies education and the enrichment of the literature enable effective museum education. In this context, it is important to analyze the studies on museum education in social studies education in the literature to reveal what kind of tendency there is in these studies. It is thought that the analysis of museum education studies in social studies education from a holistic perspective will provide more effective use of these studies and will guide the studies to be conducted on this subject. In this context, the aim of this research is to reveal the current status of studies on museum education in social studies education in Turkey through meta-synthesis.

Method

This research is a meta-synthesis study in which the findings of the studies on museum education in social studies education are interpreted and evaluated, their results are examined in depth and similar and different aspects are revealed. The research was carried out with 19 studies, two of which were postgraduate theses and 17 of which were articles. The descriptive analysis approach was used to analyze the data obtained in the research.

Findings, Discussion and Results

Studies on museum education in social studies education are generally aimed at determining the opinions of the participants. In the studies carried out for this purpose, mostly the opinions of students and social studies teacher candidates were determined. Studies in which the opinions of teachers and experts are determined are quite limited. Therefore, it can be said that there is a lack of studies in the literature on determining the opinions of teachers about museum education in social studies. It is thought

that studies that will be carried out for different purposes other than determining opinions on museum education in social studies will make important contributions to the literature.

In the research, it was revealed that the research design was not specified in most of the studies on museum education in social studies. In studies in which the research design was specified, phenomenology design was mostly used. In the research, it has been determined that the studies carried out within the scope of action research, case study and survey research on museum education in social studies are quite limited. It is thought that action researches to be carried out for museum education, especially in social studies, will make great contributions to the realization of effective museum education practices.

It has been revealed that almost all of the studies on museum education in social studies education focus on the individual, and only one study is related to document review. In only one of the studies in which individuals are included in the study group, there are social studies teachers. In this context, it can be stated that there is a lack of studies in the literature in which social studies teachers are included in the study group regarding museum education in social studies.

According to the results obtained from the research, the most commonly used data collection tool in studies on museum education in social studies education is the interview form. Considering that the studies examined were generally carried out to determine the opinions of the participants, it is an expected result that the most commonly used data collection tool in the studies is the interview form. Most of the interview forms used in the studies examined are semi-structured forms. After the interview form, documents are the most used data collection tool in studies on museum education in social studies. In studies where documents were used as data collection tools, more worksheets were used. It has been determined that diary, observation and survey are used as data collection tools in a few studies on museum education in social studies education.

According to the study, the sample determination method was not included in most of the studies on museum education in social studies education. In studies specifying how the sample is determined, it was found that the most readily available/appropriate method of specifying samples was used.

In the research, it was revealed that in the studies on museum education in social studies education, content analysis and descriptive analysis approaches were adopted the most, respectively, among the data analysis methods. There are also studies in which the data analysis method is not specified. However, it is important to provide detailed information in the method section in qualitative research to ensure the comprehensibility and credibility of the research.

In this study, the results of studies on museum education in social studies education were examined. Examinations have revealed some challenges to museum education in social studies education. In the studies, the process of obtaining permission for the difficulties of museum education/bureaucratic works, lack of knowledge of teachers, crowded museums/classrooms, irrelevant/uninformed museum staff, and excessive responsibility for the teacher were emphasized. There are also studies in which the results of museum education provide effective teaching in social studies education. In these studies, social studies emphasize that the museum and education provide lasting learning, connecting the past with the present, and making learning fun.

Recommendations for the results of studies into education with the museum in social studies education were also examined in the research. Recommendations on teacher training/teacher candidate training were made in the studies examined in this scope. The recommendations for teacher training in the studies are in the way that information on training with the museum is included in the Social Studies Curriculum and in-service training is provided to teachers. Proposals for teacher candidate training include teaching courses in undergraduate education with the museum and interning with teachers in museums.

Based on the results from the study, it may be recommended to provide detailed insights into the research design, how the study groups were identified, and the data analysis methods for the trustworthiness of the research in their work, which they plan to do with the qualitative research method related to museum education in social studies.