



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ERZİNCAN UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

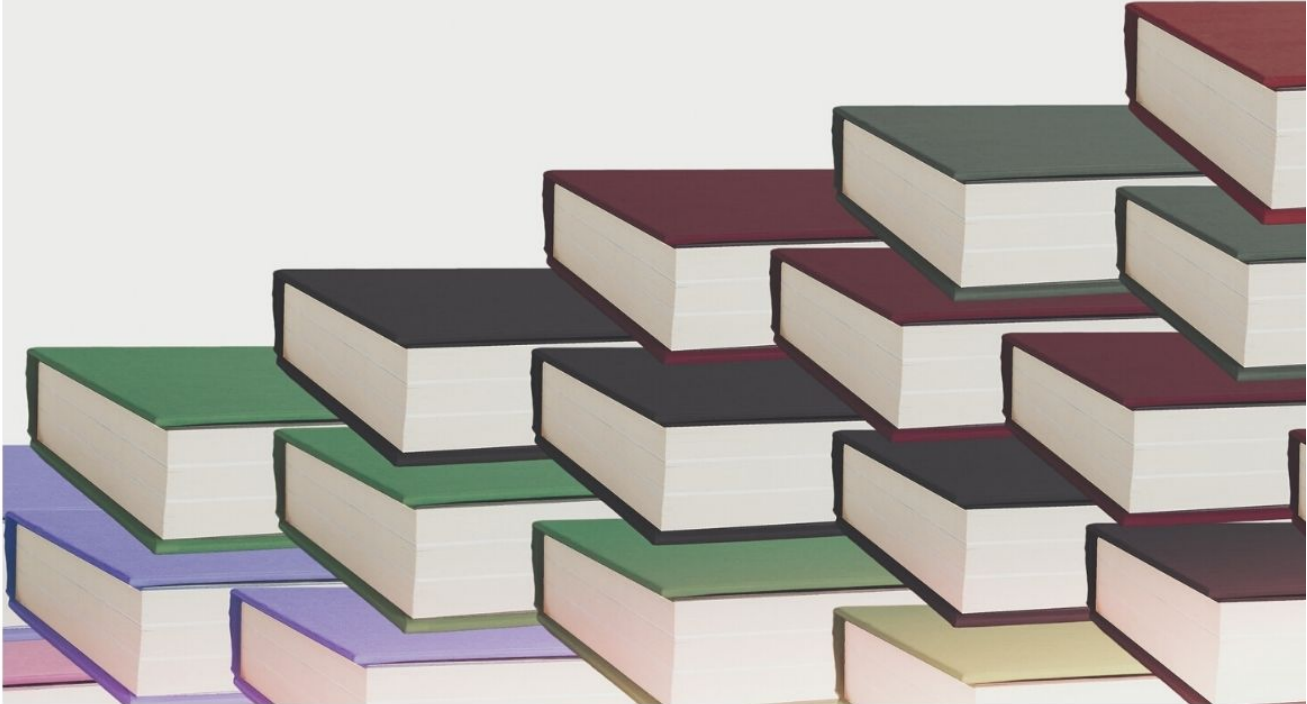
2023

HAZİRAN
JUNE

SAYI 2
ISSUE

25

CİLT
VOLUME



Sahibi / Owner
Dekan / Dean
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Sorumlu Müdür / Responsible Manager
Doç. Dr. Erdem YAVUZ

Baş Editör / Editor in Chief
Dr. Mustafa EŞKİSU

Alan Editörleri / Field Editors
Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Alpaslan AY
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Çağdaş ERBAŞ
Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Emre LAÇIN
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Esra TELLİ
Dr. Fulya EZMECİ
Dr. Mustafa KÖROĞLU
Dr. Namık Kemal HASPOLAT
Dr. Özkan YILMAZ
Dr. Ragıp Ümit YALÇIN
Dr. Sevgi YILDIZ
Dr. Şefika Sümeyye ÇAM
Dr. Şükran CALP
Dr. Talip GÖNÜLLAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor
Dr. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor
Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

Kapak Tasarımı / Cover Design
Hamza Fatih SAPANCA

Budergi yılda dört kez elektronik ortamda yayımlanır.
This journal is published electronically four times per year.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.
It is a double-blind peer reviewed journal.

ISSN: 2148-7758
e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 25 Sayı: 2 Yıl: 2023
Volume: 25 Issue: 2 Year: 2023

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Kampüsü, 24100, Erzincan, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan, Türkiye

<http://dergipark.gov.tr/erziefd>
efdergi@erzincan.edu.tr

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT

Anadolu Üniversitesi-Türkiye (Anadolu University-Turkey)

Prof. Dr. Ahmet IŞIK

Kırıkkale Üniversitesi-Türkiye (Kırıkkale University-Turkey)

Prof. Dr. Alipaşa AYAS

Bilkent Üniversitesi-Türkiye (Bilkent University-Turkey)

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI

Ohio State Üniversitesi-Amerika (Ohio State University-USA)

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Kimberly A. NOELS

Alberta Üniversitesi-Kanada (University of Alberta-Canada)

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Rouen Normandie Üniversitesi-Fransa (Université de Rouen Normandie-France)

Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY

Atılım Üniversitesi-Türkiye (Atılım University-Turkey)

Prof. Dr. Metin DALİP

Tetova Üniversitesi-Kuzey Makedonya (University of Tetova-North Macedonia)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM

Hacettepe Üniversitesi-Türkiye (Hacettepe University-Turkey)

Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Ramesh SHARMA

Ambedkar Üniversitesi Delhi-Hindistan (Ambedkar University Delhi-India)

Prof. Dr. Raphael VELLA

Malta Üniversitesi-Malta (University of Malta-Malta)

Prof. Dr. Rita IRWIN

British Columbia Üniversitesi-Kanada (The University of British Columbia-Canada)

Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN

Atatürk Üniversitesi-Türkiye (Atatürk University-Turkey)

Prof. Dr. Selami AYDIN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İstanbul Medeniyet University-Turkey)

HAKEM KURULU / REFEREES

- Dr. Ahmet BEDEL
Dr. Ali TEMURTAŞ
Dr. Ayça ÜLKER
Dr. Ayten Pınar BAL
Dr. Beril CEYLAN
Dr. Cahit ERDEM
Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Dr. Cemal Hakan DİKMEN
Dr. Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR
Dr. Denizler YILDIRIM
Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ
Dr. Eda DEMİRHAN
Dr. Elif TAŞLIBEYAZ
Dr. Engin DEMİR
Dr. Esra BARUT TUĞTEKİN
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Fatih GÜRBÜZ
Dr. Gökhan GÜVEN
Dr. Gül TUNCEL
Dr. Hakan UŞAKLI
Dr. Hasan EŞİCİ
Dr. Hülya KODAN
Dr. İhsan Seyit ERTEM
Dr. Kazım ÇELİK
Dr. Kemal ÖZTEMEL
Dr. Mehmet KOKOÇ
Dr. Mithat TAKUNYACI
Dr. Müge ARTAR
Dr. Münevver İLGÜN DİBEK
Dr. Nevin ÖZDEMİR
Dr. Oğuzhan TEKİN
Dr. Recep ÖZ
Dr. Şenol Mail PALA
Dr. Tarık SOYDAN
Dr. Turgay ÖNTAŞ
Dr. Ufuk SÖZCÜ
Dr. Yavuz BOLAT
Dr. Yekta KOŞAN
Dr. Yusuf KASAP
Dr. Zeynel Abidin YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Dersi Öğretim Programları Kazanımlarının Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi

Investigation of Life Science, Social Studies, and Geography Curriculum Attainments in Terms of Disaster Education

Adem Başbüyük ve Şenol Mail Pala.....184-197

Etkileşimli Öğretimsel Videoların Başarı, Bilişsel Yük ve Video Kapılma Üzerine Etkisi

The Effects of Interactive Instructional Videos on Achievement, Cognitive Load and Video Engagement

Salman Alkan ve Sinan Keskin.....198-208

4+4+4 Düzenlemesiyle Okula Erken Yaşta Başlayan Çocuklar: “Bir Yaş Daha Büyük Olsaydım Çok Daha İyi Olurdu!”

Children Starting School at an Early Age with the 4+4+4 Regulation: “It Would Be Much Better If I Was One Year Older!”

Ali Ekber Şahin, Saadet Zoraloğlu ve Nergiz Kardeş-İşler209-224

Ortaokul 5. Sınıf Fen Öğretiminde Arduino Destekli Robotik Kodlama Etkinliklerinin Kullanılması
Using of Arduino Assisted Robotics Coding Activities in Science Teaching at the 5th Grade of a Secondary School

Emine Güven ve Yusuf Sülün225-236

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi
An Examination of Preschool Teachers' Views and Practices on Life Skills

Tülay İlhan İyi ve Aysel Esen Çoban237-251

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerde İşten Ayrılma Niyeti Üzerinde Kariyer Kaynaklarının Rolü
The Role of Career Resources on Turnover Intention in Private School Teachers

Fatih Furkan Eğribaş, Tayfun Eser, Büşra Genç ve Ahmet Ayaz252-261

Okullarda Yaşanan Kayırmacı Davranış Örneklerinin Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre İncelenmesi

Examining the Examples of Nepotistic Behaviors in Schools According to the Experiences of the Teachers

Sibel Ayas ve Taner Atmaca.....262-278

Kalıp Yargı ve Ön Yargılı Çocuklar: Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Bir İnceleme
Children with Stereotypes and Prejudices: A Study on Primary School Students

Ceren Ağgül ve Ferat Yılmaz279-296

Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Sürecinin İlkokula Yeni Başlayan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

The Effects of the Pandemic on Students New to Primary School According to Teachers' Views

Erdener Arısoy ve Niyazi Özer297-311

Öğrencilerin Uzaktan Öğrenme Ortamında Eğitim Yaşantısının Memnuniyete Etkisi

The Effect of Students' Education Experience on Satisfaction in Distance Learning Environment

Can Meşe.....312-324

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Adaptation of the Massive Open Online Courses (MOOCs) Engagement Scale into Turkish: Validity and Reliability Study

Ahmet Ağır.....325-339

The Effect of Using the Context-based Learning on Associating Subjects with Real-life Levels of the Pre-service Science Teachers

Fizik Öğretiminde Yaşam Temelli Öğrenme Kullanımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Konuları Gerçek Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerine Etkisi

Sema Altun-Yalçın & Paşa Yalçın340-350

10. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of the 10th Grade Mathematics Curriculum According to Students' Achievements, Attitudes and Opinions

Ahmet Uyar, İsmail Şan ve Hanife Gülhan Orhan-Karsak.....351-368

Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi

Investigation of School Administrators' Curriculum Literacy Status

Emrah Aygün ve Murat Taşdan369-381

Derleme Makalesi / Review Article

Bilişsel Olmayan Beceriler-Eğitim Psikolojisi Araştırmalarında Yeni Bir Bakış Açısı

Non-Cognitive Skills-New Perspectives on Educational Psychology Research

Zekeriya Temircan382-392

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Dersi Öğretim Programları Kazanımlarının Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi¹

Investigation of Life Science, Social Studies, and Geography Curriculum Attainments in Terms of Disaster Education

Adem Başbüyük²  Şenol Mail Pala³ 

² Prof. Dr., Coğrafya, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, abbuyuk@gmail.com

³ Dr. Öğr. Üyesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, senol.pala@erzincan.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

26.01.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

02.03.2023

**Sorumlu Yazar*

Şenol Mail Pala

Refahiye Bahar Yıldırım
Sağlık Hizmetleri MYO

senol.pala@erzincan.edu.tr

Öz: Afetlere yönelik alınabilecek en etkili önlemlerden birisi afet konusunda eğitilmiş bireyler yetiştirmektir. Bunun için dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin her kademesindeki öğretim programlarında afet eğitime yer verilmektedir. Bu nedenle çalışmada insan ve çevre etkileşiminin yoğun olarak ele alındığı hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinin afet eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma için ihtiyaç duyulan içeriğe sahip dokümanlar öğretim programları olduğu için çalışmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman olarak 2018 yılında güncellenen hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları incelenmiştir. Çalışma sonucunda incelenen öğretim programları içerisinde afet eğitime yönelik en fazla kazanıma coğrafya dersi öğretim programında yer verildiğine ulaşılmıştır. İncelenen öğretim programlarında; afet bilgisi ve afet süreci temalarına yönelik içeriklere yer verilmiştir. Bu durum üç öğretim programı arasında afet eğitimi konusunda bu iki tema açısından birbirlerini tamamlayan bir yapıda olduğunu göstermektedir. Buna karşılık yardımlaşma ve dayanışma temasına yönelik içeriklere ise hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer verildiği ancak coğrafya dersi öğretim programında yer verilmemiş olduğu görülmüştür. Öğretim programlarında büyük çoğunlukla bilişsel alana yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Afet eğitimi içeren kazanımlarda genel olarak sınıf seviyeleri yükseldikçe bilişsel alanın daha üst basamaklara yer verildiğine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, coğrafya, öğretim programı, afet eğitimi

Abstract: One of the most effective measures that can be taken against disasters is to educate individuals about disaster. To achieve this, disaster education is included in the curriculum of every education level in our country as well as in the world. In the study, it is aimed to examine the life studies, social studies, and geography courses, which have intense human and environmental interaction, in terms of disaster education. In the study, document analysis was used as a method. As a result of the study, it was found that the most achievements for disaster education among the examined curricula were included in the geography course curriculum. In education programs, disaster information and disaster process themes are included. This situation shows that there is a spiral structure in terms of these two themes in disaster education among the three curricula. It has been determined that there are differences in the contents of the codes determined in the curriculum. In the curricula, the acquisitions for the cognitive domain are mostly included. It has been found that the cognitive domain is included at higher levels as the grade levels increase in the acquisitions including disaster education.

Keywords: Life studies, social studies, geography, curriculum, disaster education

Başbüyük, A. ve Pala, Ş. M., (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski olan afetler doğal, insan eseri veya teknoloji kaynaklı olabilmektedir. Fiziksel hasar yanında can ve mal kayıplarına yol açabilmekte, insan hayatını kısa veya uzun süreli etkileyebilmektedirler. Beklenmedik bir anda ortaya çıkan deprem ve fırtına gibi afetler yanında, yavaş ve uzun bir süreçte etkisini gösteren kuraklık gibi afetler de bulunmaktadır. Yeryüzünde bütün toplumlar farklı afetlere maruz kalabilmektedir. Afetler toplumların hazırlık ve direnç kapasitelerine göre az ya da çok hasar oluşturmakta, hasarın yüksek olduğu durumlarda afetler yaşanabilmektedir. Son yıllarda özellikle iklim değişikliklerinden dolayı insanları birçok açıdan etkileyen afetlerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır.

Bilgi ve teknoloji düzeyine rağmen deprem, sel, fırtına ve volkanik patlama gibi doğal olayların oluşumu ve önlenmesi konusunda insanoğlunun yapabileceği sınırlıdır. Bu nedenle afetler karşısında insanoğlunun yapabileceği en etkili yöntem afetlerin insanları üzerindeki etkilerini en aza indirebilmek için çeşitli araştırmalar yapmak, planlar geliştirmek ve bu planları

uygulamaya koymaktır (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Bu uygulamaların en önemlilerinden birisi hiç şüphe yoktur ki afet eğitimidir. Toplumun her kesiminin devletlerin ve dünyamızın geleceği açısından afet eğitimi oldukça önemli bir ihtiyaçtır (Gerdan, 2019). Afetlerin yıkıcı sonuçlarını hafifletmek ve toplumun afet bilincini artırabilmesi adına çeşitli eğitimler yapılmalıdır (Değirmenci vd., 2019; Hoffmann ve Muttarak, 2017; Kırıkkaya, vd., 2011; Şahin vd., 2018). Afetlerle mücadele edebilmenin en önemli yollarından birisi afetler olmadan önce afetlerin oluşturabileceği zarar ve kayıpları en aza indirebilecek tedbirleri almaktır. Bunun için afet eğitim programları geliştirilerek afet bilincinin toplumun her kesimine yaygınlaştırılması sağlanmalıdır (Arca, 2012). Bu şekilde bireyler afetlere karşı hazırlanabilir ve afetlerle mücadele etmek adına güçlenebilirler (Boon ve Pagliano, 2014).

Afet eğitiminin ana teması, yeterli seviyede afet bilincine sahip olmak ve afetlere karşı her an hazırlıklı olmaktır. Bunun için bireyler erken yaşlardan itibaren bilinçlendirilmelidir (Değirmenci, 2019). Afet bilincinin erken yaşlarda

¹ Bu çalışma 14-17 Ekim 2021 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kazanılması adına okullarda verilen eğitim oldukça önemlidir (Değirmenci, 2019; Değirmenci vd., 2019). Afetlerin ne olduğunun, nasıl oluştuğunun, çevreyi ve insanları nasıl etkilediğinin, afetlerden korunmak için nelerin yapılması gerektiğinin en doğru şekilde ve temelden öğrenilebileceği yerler okullardır. Bundan dolayı okullarda verilen eğitim, afetlerin tüm boyutlarını kapsayacak düzeyde, sürdürülebilir ve sistemli olmalıdır (Kırıkkaya vd., 2011). Okullarda verilecek afet eğitiminin etkin bir eğitim içeriğine sahip ve yüksek kalitede olması sağlanmalı, mevcut eğitim sistemi ile desteklenmelidir. Afet eğitimi içerikleri ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmalı, belirli standartlarda olmalı ve eğitimin tüm kademelerine yayılarak süreklilik arz etmelidir (Gerdan, 2019).

Afet eğitimi disiplinlerarası bir yaklaşımla temel, orta ve yükseköğrenim seviyelerinde alan bilgisiyyle desteklenmelidir (Gerdan, 2019). Bu seviyelerde kullanılan öğretim programlarının içeriğinin afet eğitimi dikkate alınarak düzenlenmesi öğrencileri afetlere karşı hazırlanma konusunda önemli fırsatlar oluşturmaktadır (Macaulay, 2007). Bu nedenle birçok ülke afet eğitimini ders müfredatlarına dahil ederek uzun vadede olumlu sonuçlar almaktadırlar (Değirmenci vd., 2019). Birçok ülkede fen bilimlerinin yanı sıra çalışmaya da konu olan sosyal bilimlerin içerisinde yer alan birçok dersin öğretim programlarında afet eğitime yer verilmiştir. Seddighi vd. (2021) birçok ülkenin hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya müfredatlarında afet eğitime yer verildiğini belirtmiştir. Kekic ve Milenkovic (2019), Sırbistan'da hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya ders müfredatlarında afet eğitime yer verildiğini ifade etmişlerdir. Finnis vd. (2007), afet eğitiminin coğrafya ve sosyal bilgiler müfredatına entegrasyonunun, isteğe bağlı olmaktan ziyade çocukların aldığı temel eğitimin bir parçası olması nedeniyle yapıldığını belirtmiştir. Ohnishi ve Mitsuhashi (2013) Japonya'da afet eğitimi konusunda ilkökul, ortaokul ve lisede sosyal bilgiler ve coğrafya müfredatlarında; afet çeşitleri, afetlere yönelik önlemlerin alınması konusunda farkındalık, afet sırasında yapılması gerekenler ve çeşitli becerilerin kazanılması gibi konulara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Astuti vd. (2021), Endonezya'da birçok dersin müfredatında afet eğitime yer verilmekle birlikte sosyal bilgiler ve coğrafya gibi derslerin müfredatlarında afet eğitime daha fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Knight (2015) de sosyal bilgiler ve coğrafya dersi içeriklerinde afet eğitimi temasına yer verildiğine ulaşmışlardır. Petal ve Izadkhah (2008), afet eğitimi içeriklerinde sosyal bilgiler dersi içeriklerinde yer verilmesi gerektiğini aktarmışlardır. Kim vd. (2020), sosyal bilgiler eğitiminin doğal afetler hakkında bilgi edinmeyi ve kullanmayı ve aynı zamanda rasyonel karar verme yeteneğini geliştirmeyi amaçladığını ifade etmişlerdir. Tong vd. (2012), coğrafya derslerine afet eğitiminin bazı bileşenlerinin entegre edildiğini belirtmişlerdir. Mamon vd. (2017) ile Cabilao-Valencia vd. (2019) Filipinler'de ders müfredatlarına afet eğitiminin dahil edildiğine değinmişlerdir. Gong vd. (2021), Çin'de ilkökul, ortaokul ve lise coğrafya müfredatlarında afet eğitime yer verilmiştir. Ancak ilkökulda içeriğin zayıf, ortaokulda çok fazla bilgiye yer verildiği ve lisede içeriğin kapsamlı ve dengeli olduğunu belirtmişlerdir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretim programlarında afet eğitime yer verilmektedir. İlkokulda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP), ortaokulda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ve lisede ise Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) afet eğitime yer

verilen öğretim programlarındandır. Türkiye'de hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde afet eğitime yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında; Değirmenci vd. (2019), sosyal bilgiler ders kitaplarında afetlerle ilgili kullanılan görsel ve metinsel ifadelerle öğrencilerde afet bilincinin oluşturulmasının amaçlandığına ulaşmışlardır. Öğretim programı açısından ise Sözcü ve Aydınöz (2019), hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde doğal afetlerle ilişkili kazanımlara yer verildiğine ulaşmışlardır. Benzer şekilde Değirmenci ve İter (2013), CDÖP'de doğal afetlere ilişkin kazanımlara tüm sınıf düzeylerinde yer verildiğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Çelik (2020) ise ilkökul öğretim programlarında afet eğitime yönelik kazanımların yetersiz olduğunu ve afet eğitimi ile ilgili içeriğin sarmal yaklaşım çerçevesinde yapılandırılması gerektiğine ulaşmıştır. Ancak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında doğal afetler konusunda sarmal sistem açısından bazı problemlerin olduğunu tespit edilmiştir (Kılıç 2019). Bu doğrultuda İnal vd. (2018), Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim müfredatlarında afet eğitiminin bütüncül olmayan bir yaklaşımla ele alındığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra bu alanda çalışan araştırmacılar; öğrencilerin afetler konusundaki bilgi düzeyleri, afet eğitiminin medyaya yansımaları, afete yönelik planlama ve müdahale, afetlere yönelik inanç ve bakış açısı, afet eğitime yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirleme, afetlerin öğretimi gibi konularda çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Koç vd. 2020).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde afet eğitimi konusunda hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretim programlarının bütünsellik açısından analiz edilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yaşantımızı birçok yönden etkileyen ve neredeyse yaşamımızın bir parçası olan afetlerin öğretim programlarında sürdürülebilir ve sistemli bir şekilde yer alıp almadığını belirlemek oldukça önemlidir. Çalışmada, afet eğitime yönelik kazanımlara hangi öğretim programında, hangi sınıf düzeylerinde ve hangi öğrenme alanlarında/üniteelerde ne kadar yer verildiğinin ve bu kazanımların dağılımının nasıl olduğunun belirlenmesi, bu öğretim programlarında afet eğitime verilen önemin ortaya konulması açısından yardımcı olacaktır. Çalışmada afet eğitime yönelik hangi içeriklere yer verildiği de belirlenerek bu programlar afet eğitimi içerikleri açısından da değerlendirilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda afet eğitime yönelik kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle afet eğitime yönelik kazanımların hangi tür davranışlara yönelik olduğunun belirlenmesi çalışmayı önemli kılan başka bir husustur. Ayrıca çalışmada incelenen öğretim programlarında afet eğitime yönelik kazanımların bilişsel taksonominin hangi basamaklarında yer aldığı ve kazanımların bu basamaklara nasıl dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada afet eğitimi konularına yer verilen ve 2018 yılında güncellenen HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP afet eğitimi açısından bütüncül olarak incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır;

1. HBDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sınıf, ünite ve içerik olarak dağılımını nasıldır?
2. SBDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sınıf, öğrenme alanı ve içerik olarak dağılımını nasıldır?
3. CDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sınıf, ünite ve içerik olarak dağılımını nasıldır?
4. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımları bakımından bütünselliği nasıldır?

5. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması nasıldır?
6. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırmalarda desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, belirli durumlara yönelik sonuçların derinlemesine ortaya konulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışmalarında genelde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Çalışmada bu tekniklerden birisi olan doküman incelemesi tekniği tercih edilmiştir. Doküman incelemesinde, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesiyle verilere ulaşırlar (Karasar, 2017; Sığı, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizinde, araştırılan konuya ilişkin dokümanların bilimsel bir şekilde incelenmesi yapılır (Kıral, 2020) ve çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenen dokümanlar analiz edilir (Robson, 2017). Doküman incelemesinde araştırma verileri çeşitli dokümanlardan toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analiz edilir (Sak vd., 2021). Eğitim ile ilgili araştırmalarda öğretim programları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Sığı, 2021). Bu kapsamda çalışmada HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimine yönelik kazanımlar incelendiği için doküman incelemesi tercih edilmiştir.

Çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden olan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem, belirli ölçütleri yerine getiren bütün durumların seçilmesidir (Patton, 2014). Çalışmaya dahil edilen kazanımların afet eğitimini içermesi ölçüt olarak kabul edildiği için çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada 2018 yılında güncellenen HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP kazanımları incelenmiştir (meb.gov.tr). Bu öğretim programlarının seçilmesindeki temel sebep afet eğitimi açısından sosyal bilimlere farklı eğitim kademelerinde birbirlerinin devamı niteliğinde olmalarıdır. Bu öğretim programlarının afet eğitiminde birbirlerini tamamlamaları açısından bütüncül olarak incelenmesi, çalışmanın alt amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Bu nedenle afet eğitimi içeren fen bilimlerine yönelik derslerin öğretim programları (Fen bilimleri, biyoloji vb.) incelenmemiştir. Çalışmaya konu olan öğretim programlarında her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanında/ünitesinde yer alan kazanımlar afet eğitimi açısından tek tek incelenmiş ve afet eğitimi içeren kazanımlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veriler, afet eğitimi inceleme formu kullanılarak toplanmıştır. Afet eğitimi inceleme formu; afet eğitiminin temel odağını oluşturan *Afet Bilgisi ve Afet Yönetimi (Afet öncesi, sırası ve sonrasında; hazırlık, önleme, müdahale ve iyileştirme)* unsurlarını kapsayan içerikler çerçevesinde oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesi sürecinde iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu form kullanılarak 2018’de güncellenen HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de yer alan kazanımlardan veriler toplanmıştır. Afet eğitimiyle ilgili olduğu düşünülen kazanımlar belirlenirken kazanımların içerikleri ve

kazanımların açıklamalarından faydalanılmıştır. Kazanımlar belirlenirken afet eğitimiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan kazanımlar seçilmiş ve ardından tablolar oluşturularak veriler rapor edilmiştir. Ayrıca kazanımların taksonomik olarak türlerini (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) belirlemeye yönelik olarak da bu alanların özelliklerini belirten bir form kullanılmıştır. Kazanımların bilişsel alandaki basamaklarını belirlemek için ise Bloom taksonomisi kullanılmış, ardından toplanan veriler tablolar halinde rapor edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimiyle ilgili kazanımlar hem betimsel hem de içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimine yönelik olan kazanımların hangi sınıflarda ve öğrenme alanlarında/ünitesinde yer aldığı belirlenmesinde, kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılmasında ve kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılmasında betimsel analiz yapılmıştır. Analiz yapılırken veri toplama araçları olarak oluşturulan formlar kullanılmış ve bu formlarda yer alan kriterlere göre kazanımlar betimlenmiştir. Toplanan verilerde kazanımların sayıları ve yüzdelere yer verilmiştir.

İçerik analizi, toplanan verilerin kodlanarak daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2018). İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkiler belirlemektir. Bu analizde benzer veriler, bazı kavram ve temalar etrafında bir araya getirilip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2021). Çalışmada içerik analizi yapılırken tematik kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik kodlamada benzer kodlar tema olarak birlikte gruplanır ve temalar veri analizi ve yorumlaması için temel oluşturur. Analiz yapılırken sırasıyla; veriler teker teker okunmuş, ilk kodlar üretilmiş, temalar belirlenmiş, tematik ağlar oluşturulmuş ve en son aşamada bütünleştirme ve yorumlama yapılmıştır (Robson, 2017). Çalışmanın içerik analizinde; öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımlardan bir kod listesi oluşturulmuştur. Aralarında ilişki olan kodlar gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Sonrasında veriler sayısallaştırılıp yüzdelere ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba’nın (1985) önerdiği dört stratejiden yararlanılmıştır. Bu stratejiler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirliktir.

Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için verilerin analizi üç uzmanın görüşü alınarak yapılmıştır. Belirlenen tema ve kodların adlandırılmasında yine uzman görüşü alınmıştır. Böylece araştırma soruları ile verilerin doğru bir şekilde ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak adına çalışmada elde edilen ham veriler, temalar ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmesi için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Temalar ve kodlar okuyucuların kolaylıkla anlayabileceği bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmanın modeli, incelenen dokümanlar, verilerin toplanması ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Çalışmanın tutarlılığını sağlamak için, kavram ve temaların belirlenmesi aşamasında, iki araştırmacı bu işlemi ayrı ayrı yapmış ve sonrasında iki araştırmacının yaptığı işlem karşılaştırılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Ayrıca sonrasında bir alan uzmanından da görüş alınmıştır. Aynı veri üzerinde araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar ile uzmanın oluşturduğu temalar arasındaki iç tutarlılığa bakılmıştır. İç tutarlılığın sağlanması için kodlayıcılar arasında en az %80 oranında görüş birliği olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Araştırmacılara ait kodlamalar ile uzmana ait kodlamalar arasında görüş birliği oranın %94 olduğu belirlenmiş ve temaların benzer şekilde oluşturulduğu görülmüştür. Bu işlem sonrasında kodlar ve temalarda gerekli düzenlemeler yapılarak kod ve temalara son şekli verilmiştir. Yapılan analizin geçerliğini sağlamak için analiz süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Son aşamada ise bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemleri yapılmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler için onu en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen örnek kazanımlara da bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sayılarına, sınıf ve öğrenme alanlarına/ünitelere dağılımına, içeriklerine, taksonomik olarak sınıflandırılmasına ve bu programların afet eğitimi açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. HBDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sınıf, ünite ve içerik olarak dağılımını nasıldır?

Tablo 1'e göre HBDÖP'de bütün sınıf düzeylerinde afet eğitime yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. HBDÖP'de en fazla 2. sınıf (%55,55), en az ise 1. sınıfta (%22,22) afet eğitime yönelik kazanımın olduğu belirlenmiştir.

HBDÖP'de afet eğitime yer verilen kazanımların ünitelere göre dağılımına bakıldığında, "Güvenli Hayat" ve "Doğada Hayat" ünitelerinde kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık diğer ünitelerde afet eğitime yönelik kazanım yer almamıştır.

Tablo 1. Hayat bilgisi dersi öğretim programında afet eğitime yer verilen kazanımların sınıf düzeylerine, ünitelere göre dağılımı ve içerikleri

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı	Sınıf Seviyesi (%)	
1. Sınıf	2	22,22	
2. Sınıf	5	55,55	
3. Sınıf	3	33,33	
Toplam	10	100	
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ünite (%)	
Okulumuzda Hayat	-	-	
Evimizde Hayat	-	-	
Sağlıklı Hayat	-	-	
Güvenli Hayat	5	50	
Ülkemizde Hayat	-	-	
Doğada Hayat	5	50	
Toplam	10	100	
Tema	Kod	Kazanım kodları	Tema (%)
Afet Bilgisi	Çeşitleri	HB.2.6.6.	15,38
	Doğa-İnsan Etkileşimi	HB.2.6.3.	
Afet süreci	İletişim	HB.1.4.5., HB.2.4.4. ve HB.3.4.4.	69,23
	Önlemler	HB.1.4.7, HB.2.6.5. ve HB.2.6.7.	
	Yapılması Gerekenler	HB.3.4.4. ve HB.3.4.6.	
	Sorumluluk Alma	HB.3.6.5.	
Yardımlaşma ve Dayanışma	Kuruluş Bilgisi	HB.2.6.6. ve HB.3.6.5.	15,38

HBDÖP'de afet eğitime yer verilen kazanımların içeriğinde; *afet bilgisi, afet süreci ile yardımlaşma ve dayanışmaya* yönelik temalara yer verilmiştir. HBDÖP'de afet eğitimi konusunda en çok afet sürecine (%69,23) yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir.

HBDÖP'de her sınıf düzeyi için afet eğitimi içeren örnek kazanımlar;

HB.1.4.5. Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir.

HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir.

HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

2. SBDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımlarının sınıf, öğrenme alanı ve içerik olarak dağılımını nasıldır?

SBDÖP'de afet eğitime yer verilen kazanımların sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına göre dağılımı ve içerikleri Tablo 2'te gösterilmiştir. SBDÖP'de tüm sınıf düzeylerinde afetler ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Afet eğitimiyle ilgili en fazla kazanıma ise 7. sınıfta (%36,36) yer verilmiştir.

SBDÖP'de "Birey ve Toplum", "İnsanlar Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında afet eğitime yönelik kazanımlar yer alırken diğer öğrenme alanlarında afet eğitime yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Afet eğitime yönelik en fazla kazanıma ise "İnsanlar Yerler ve Çevreler" (%72,72) öğrenme alanında yer verilmiştir.

SBDÖP, afet eğitime yönelik kazanımlarda; *afet bilgisi, afet süreci ile yardımlaşma ve dayanışma* temalarına yer verilmiştir. Kazanımlarda en fazla afet bilgisi (%54,54) içeriğine yer verilmiştir.

SBDÖP'de her sınıf düzeyi için afet eğitimi içeren örnek kazanımlar;

SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimine yer verilen kazanımların sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına göre dağılımı ve içerikleri

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı	Sınıf Seviyesi (%)	
4. Sınıf	3	27,27	
5. Sınıf	3	27,27	
6. Sınıf	1	9,09	
7. Sınıf	4	36,36	
Toplam	11	100	
Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Öğrenme Alanı (%)	
Birey ve Toplum	1	9,09	
Kültür ve Miras	-	-	
İnsanlar Yerler ve Çevreler	8	72,72	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	9,09	
Etkin Vatandaşlık	-	-	
Küresel Bağlantılar	1	9,09	
Toplam	11	100	
Tema	Kod	Kazanım kodları	Tema (%)
Afet Bilgisi	Doğal ve Beşeri Unsurlar Oluşum	SB.4.3.3 SB.5.3.4.	54,54
	Doğa-İnsan Etkileşimi	SB.5.3.2, SB.5.3.5., SB.7.3.1. ve SB.7.3.3.	
	Afet Süreci	Alınması Gereken Önlemler	
Yardımlaşma ve Dayanışma	Kuruluşları Bilgisi Faaliyetlere Katılma Sorun Çözme	SB.7.5.3.	27,27
		SB.6.1.4.	
		SB.7.7.4.	

Tablo 3. Coğrafya dersi öğretim programında afet eğitimine yer verilen kazanımların sınıflara, ünitelere göre dağılımı ve içerikleri

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı	Sınıf Seviyesi (%)	
9. Sınıf	2	11,76	
10. Sınıf	8	47,05	
11. Sınıf	4	23,52	
12. Sınıf	3	17,64	
Toplam	17	100	
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ünite (%)	
Doğal Sistemler	4	23,52	
Beşeri Sistemler	3	17,64	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	-	-	
Çevre ve Toplum	10	58,82	
Toplam	17	100	
Tema	Kod	Kazanım kodları	Tema (%)
Afet Bilgisi	Oluşum	10.1.5., 10.4.1., 11.4.1. ve 11.4.6.	85,71
	Özellikleri	10.4.1.	
	Dağılışı	10.4.2. ve 10.4.3.	
	Doğa-İnsan Etkileşimi	9.2.1., 9.4.2., 10.1.14., 10.2.8., 10.2.9., 10.4.2., 10.4.3., 11.4.4. 11.4.5., 12.1.1. ve 12.1.2.	
Afet Süreci	Korunma Yöntemleri	10.4.4., 12.1.2. ve 12.4.2.	14,28

Tablo 4. Öğretim programlarına göre afet eğitimine yönelik kazanımların sınıflara göre dağılımı

Öğretim Programı	Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı	Öğretim Programı (%)
Hayat Bilgisi	1. Sınıf	2	26,31
	2. Sınıf	5	
	3. Sınıf	3	
	Toplam	10	
Sosyal Bilgiler	4. Sınıf	3	28,94
	5. Sınıf	3	
	6. Sınıf	1	
	7. Sınıf	4	
	Toplam	11	
Coğrafya	9. Sınıf	2	44,73
	10. Sınıf	8	
	11. Sınıf	4	
	12. Sınıf	3	
Toplam	17		
Genel Toplam		38	100

*8. sınıfta sosyal bilgiler dersi okutulmadığı için 8. sınıf kazanımlarına yer verilmemiştir.

3. CDÖP'nin afet eğitimini içeren kazanımlarının sınıf, ünite ve içerik olarak dağılımı nasıldır?

Tablo 3'e göre en fazla afet eğitimine yönelik kazanım 10. sınıfta (%47,05) yer almaktadır. Diğer sınıflara ise afet eğitimiyle ilgili kazanımlar benzer sayıda dağıtılmıştır.

CDÖP'de afet eğitimine yer verilen kazanımların ünitelere göre dağılımına bakıldığında, "Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler" ünitesi hariç diğer ünitelerde kazanımlara yer verilmiştir. Afet eğitimine yönelik kazanımların en yoğun olduğu ünite ise "Çevre ve Toplum" (%58,82) olmuştur.

CDÖP'de kazanımlarda afet eğitimine yönelik olarak; *afet bilgisi* ve *afet süreci* temalarına yer verilmiştir. Kazanımlarda en fazla afet bilgisi (%85,71) teması içeriği yer almıştır.

CDÖP'de her sınıf düzeyi için afet eğitimi içeren örnek kazanımlar;

9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir.

10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.

11.4.6. Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçlerini küresel etkileri açısından analiz eder.

12.1.1. Doğa olaylarının ekstrem durumlarını ve etkilerini açıklar.

4. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP'nin afet eğitimi içeren kazanımları bakımından bütünselliği nasıldır?

Afet eğitimine yönelik kazanımların sınıflara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'e göre afet eğitimine yönelik en fazla kazanıma CDÖP'de (%44,73) yer verilmiştir. Afet eğitimi içeren kazanımlara en fazla 10. sınıfta (8 kazanım) yer verilirken en az ise 6. sınıfta (1 kazanım) yer verilmiştir.

Tablo 5'te HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP'de afet eğitimi içeren kazanımların içeriği karşılaştırılmıştır. Bütün öğretim programlarında; *afet bilgisi* ve *afet süreci* temalarına yönelik içeriklere yer verilmiştir. Buna karşılık *yardımlaşma ve dayanışma* temasına yönelik içeriklere ise HBDÖP ve SBDÖP'de yer verildiği ancak CDÖP'de bu temaya yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Öğretim programlarında belirlenen temaların içeriklerinde genel olarak farklı konuların yer aldığı belirlenmiştir. Bütün öğretim programlarına bakıldığında toplamda en fazla *afet bilgisi* (26 kazanım), en az ise *yardımlaşma ve dayanışma* (5 kazanım) temasına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların içerikleri

Öğretim Programı	Tema	Kod	Kazanım Sayısı
Hayat Bilgisi	Afet Bilgisi	Çeşitleri	1
		Doğa-İnsan Etkileşimi	1
	Afet Süreci	İletişim	3
		Önlemler	3
		Yapılması Gerekenler	2
Yardımlaşma ve Dayanışma	Sorumluluk Alma	1	
		Kuruluş Bilgisi	2
Sosyal Bilgiler	Afet Bilgisi	Doğal ve Beşerî Unsurlar	1
		Oluşum	1
	Afet Süreci	Doğa-İnsan Etkileşimi	4
		Önlemler	2
		Kuruluş Bilgisi	1
Yardımlaşma ve Dayanışma	Faaliyetlere Katılma	1	
	Sorun Çözme	1	
Coğrafya	Afet Bilgisi	Oluşum	4
		Özellikleri	1
		Dağılışı	2
		Doğa-İnsan Etkileşimi	11
	Afet Süreci	Önlemler	3

Tablo 6. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması

Ders	Sınıf	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
Hayat Bilgisi	1	HB.1.4.5.	-	-
	2	HB.2.4.4., HB.2.6.3., HB.2.6.5., HB.2.6.6. ve HB.2.6.7.	-	-
	3	HB.3.4.4. ve HB.3.4.6.	HB.3.6.5.	-
Sosyal Bilgiler	4	SB.4.3.2, SB.4.3.3. ve SB.4.3.6.	-	-
	5	SB.5.3.2., SB.5.3.4. ve SB.5.3.5.	-	-
	6	-	SB.6.1.4.	-
	7	SB.7.3.1., SB.7.3.3. ve SB.7.7.4. SB.7.5.3.	-	-
Coğrafya	9	9.2.1. ve 9.4.2.	-	-
	10	10.1.5., 10.1.14., 10.2.8., 10.2.9., 10.4.1., 10.4.2., 10.4.3. ve 10.4.4.	-	-
	11	11.4.1., 11.4.4., 11.4.5. ve 11.4.6.	-	-
	12	12.1.1., 12.1.2. ve 12.4.2.	-	-

Tablo 7. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması

Ders	Bilişsel Alan Basamakları					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Hayat Bilgisi	HB.1.4.5., HB.2.4.4., HB.2.6.5.	HB.2.6.6., HB.2.6.7., HB.3.4.4. HB.3.4.6.	-	HB.2.6.3.	-	-
Sosyal Bilgiler	-	SB.5.3.5. ve SB.7.5.3.	SB.4.3.2, SB.4.3.6. ve SB.6.1.4.	SB.5.3.2. SB.4.3.3. ve SB.7.3.1.	SB.7.7.4.	SB.5.3.4. ve SB.7.3.3.
Coğrafya	-	10.1.5. 10.4.1. 10.4.4. 12.1.1.	-	9.2.1. 10.2.8. 10.4.2. 10.4.3. 11.4.1. 11.4.6. 12.1.2. 12.4.2.	-	9.4.2., 10.1.14., 10.2.9., 11.4.4. ve 11.4.5.

5. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması nasıldır?

Tablo 6’da HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması gösterilmiştir. Tablo 6’ya göre tüm öğretim programlarında en fazla bilişsel alana yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Duyuşsal alana yönelik kazanımlara HBDÖP ve SBDÖP’de yer verilirken CDÖP’de herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. İncelenen öğretim programlarında psikomotor alana yönelik kazanımlara ise yer verilmediği görülmektedir.

Öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik sınıflandırmasına yönelik örnekler;

Bilişsel alan;

HB.2.4.4. Acil durumlarda yardım alabileceği kurumları ve kişileri bilir.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.

Duyuşsal alan;

HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

6. HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılması nasıldır?

Tablo 7’de HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların Bloom taksonomisine göre bilişsel alan sınıflamalarına yer verilmiştir. Tablo 7’ye bakıldığında HBDÖP kazanımlarında bilişsel alanın daha alt basamaklarına yer verildiği görülmektedir. SBDÖP’de kazanımlar bilişsel alan basamaklarına daha dengeli bir biçimde dağılmaktadır. CDÖP’de ise kazanımların daha çok bilişsel alanın daha üst basamaklarına yer verilmiştir. Bununla birlikte belirtilen programlarda bazı bilişsel alan basamaklarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

Öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmasına yönelik örnekler;

Bilgi;

HB.1.4.5. Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir.

Kavrama;

10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.

Uygulama;

SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

Analiz;

HB.2.6.3. Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.

Sentez;

SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Değerlendirme;

9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP kazanımları afet eğitimi açısından incelenmiştir. Belirtilen öğretim programlarında afet eğitimi içeren kazanımların sayısı, bu kazanımların ünite/öğrenme alanlarına, sınıf düzeylerine göre dağılımları, öğretim programlarının kazanımlarının afet eğitimi açısından bütünselliğine yönelik sonuçlar ve afet eğitimi içeren kazanımların hangi alanda olduğu ve bilişsel alanda hangi basamakta yer aldıklarına yönelik sonuçlar ortaya konmuştur.

Afet eğitimi konularına en geç ilkokulun ilk yıllarında yer verilmesi gerekmektedir (Çelik, 2020). Bir ilkokul öğretim programı olan HBDÖP’de de doğal olay ve doğal afet kavramlarına vurgu yapılmakta ve bireylerden afet bilincini geliştirmeye ilişkin bilgi, beceri ve değer kazanımları beklenmektedir (Değirmenci, 2019). Bu doğrultuda çalışmada HBDÖP’de bütün sınıf düzeylerinde afet eğitime yönelik kazanımlara yer verildiğine ulaşılmıştır. HBDÖP’de en fazla 2. sınıf, en az ise 1. sınıfta afet eğitime yönelik kazanımın olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kırıkkaya vd. (2011), hayat bilgisi dersinde bazı öğrenme alanlarına afet eğitimi ile ilgili kazanımların yerleştirildiğini ifade etmişlerdir. Buna karşılık Şahan ve Dinç (2020), hayat bilgisi dersinde verilen afet bilinci eğitimlerinin etkisinin tartışılabilirliğini belirtmişlerdir. Bütün sınıf düzeylerinde çeşitli kazanımlarda afet eğitime yer vermesi nedeniyle bir ilköğretim programı olan HBDÖP’de afet eğitiminin önemsendiği görülmektedir. Bununla birlikte HBDÖP’de afet eğitiminin etkililiğinin artırılması yönünde çeşitli çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

HBDÖP’de afet eğitime yer verilen kazanımların ünitelere göre dağılımına bakıldığında, “Güvenli Hayat” ve

“Doğada Hayat” ünitelerinde afet eğitimini içeren kazanımlara yer verildiğine ulaşılmıştır. Bu iki ünitenin de varoluş amacından yola çıkıldığında bu ünitelerde afet eğitimine yer verilmesinin doğal bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Temel olarak “Güvenli Hayat” ünitesinde öğrencilerin afetlere karşı güvenli bir şekilde yaşamaları ve “Doğada Hayat” ünitesinde özellikle doğa olaylarına karşı uyum sağlayabilmeleri için bu ünitelerde afet eğitimine yer verilmesi gerekmektedir. İnal vd. (2018) çalışma sonuçlarıyla benzer şekilde bu iki ünite de afet eğitimine yönelik kazanımlara yer verildiğini tespit etmişlerdir. Buna karşılık diğer ünitelerde afet eğitimine yönelik kazanımlar yer almamıştır. Ancak farklı ünitelerin de mantığına uygun olarak afet eğitimine uygun kazanımlar oluşturulabilir. Bu doğrultuda Çelik (2020), öğretmenlere göre ilkökul öğretim programlarındaki kazanımların sayısının ve süresinin yetersiz olduğuna, bu durumu aşmak amacıyla öğretmenlerin farklı derslerde gerektikçe afet eğitimi içeren kazanımları tekrardan kazandırmaya çalıştıklarına ulaşılmıştır.

Afet eğitimi; afet öncesinde hazırlık çalışmaları, afet sırasında ve sonrasında yapılacak müdahale ve iyileştirme faaliyetlerini içermektedir (Arca, 2012). İlkokulda afet eğitiminin amacı ise afetleri tanımak ve afetleri önlemeye yönelik davranışlar kazanmaktır (Ohnishi ve Mitsuhashi, 2013). İlkokul öğrencilerinin afet olması durumunda nasıl davranacakları, afet öncesi hazırlıklarının ve afet sonrasında doğru davranışların neler olduğu konularında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Çelik, 2020). Bir ilkökul öğretim programı olan HBDÖP’de afet eğitimine yer verilen kazanımların içeriğinde; *afet bilgisi*, *afet süreci* ile *yardımlaşma ve dayanışmaya* yönelik temalara yer verilmiştir. HBDÖP’de afet eğitimi konusunda en çok *afet sürecine* yönelik kazanımlar yer almıştır. Kodlarda ise *iletişim kurma ve önlemler* en sık tekrarlanan kod olmuştur. İnal vd. (2018) belirtilen temaların içeriklerine uygun olarak HBDÖP’de doğal afetler, afetleri önleme ve afetlerde risk azaltma, acil durumlarda ne yapılacağını ve yardım isteyebilecekleri kurumları ve kişileri bilme, acil durum iletişim numaralarını öğrenme konularına yer verildiğini belirtmişlerdir. HBDÖP’de afetleri tanımak, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılabilecek eylemlere yönelik bazı kazanımlar olduğu için HBDÖP’nin afet eğitiminin çeşitli unsurlarına içerik olarak yer verdiği söylenebilir.

SBDÖP’de bütün sınıf düzeylerinde afetler ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda Piyadeoğlu Kaya (2019), ortaokul öğrencilerinin afete yönelik eğitimin büyük bir kısmının okuldan aldığını belirtmiştir. Çakırlar (2011), 5. sınıf sosyal bilgiler ders kazanımlarının afetten korunma konusuyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öcal vd. (2016), sosyal bilgiler dersinde bütün sınıf düzeylerinde afet bilincinin öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir süreç olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin afet bilinci ve eğitimi konusunda ön plana çıkan bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada afet eğitimiyle ilgili en fazla kazanıma 7. sınıf, en az kazanıma ise 6. sınıfta yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyecek şekilde Solmaz ve Kaymak (2012) da doğal afetlerin oluşumu, zararları ve bu zararlardan korunma yolları konularında 6. sınıf öğrencilerinin yeterli kadar bilgi düzeyine sahip olmadıklarına ulaşılmıştır. Bu durum özellikle 6. sınıfta afet eğitimine yönelik farklı kazanımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

SBDÖP’de “Birey ve Toplum”, “İnsanlar Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında afet eğitimine yönelik kazanımlar yer alırken diğer öğrenme alanlarında afet

eğitimine yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Afet eğitimine yönelik en fazla kazanım ise “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer almıştır. Afet eğitimine yönelik en fazla kazanıma bu öğrenme alanında yer verilmesinin sebebi bu öğrenme alanının coğrafya ağırlıklı bir içeriğe sahip olması gösterilebilir. Bununla birlikte afetler hayatın birçok yönünü etkilediği için diğer öğrenme alanlarının uygulamalarında da amaçlarına uygun olacak bir şekilde afet eğitimine ihtiyaç vardır ve bu doğrultuda diğer öğrenme alanlarında da afet eğitimine yönelik kazanımlara yer verilebilir. İnal vd. (2018) 4. ve 5. sınıflarda “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında afet eğitimine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Değirmenci vd. (2019) ise sosyal bilgiler ders kitaplarında afet eğitiminde kullanılan görsel ve metinlerin çoğunlukla 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 7. sınıf düzeyinde ise çoğunlukla “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer verildiğine ulaşılmıştır. Ünal (2012), 2005 öğretim programında bir ara disiplin olarak yer alan “Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam” konusunun bu öğrenme alanında öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiğini belirtmiştir. Zayımoğlu Öztürk (2018) de öğretmenlere göre SBDÖP’de afetten korunmanın önemli bir konu olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Kırıkkaya vd. (2011) ise etkililiği ve yeterliliği tartışılrsa da sosyal bilgiler dersinde bazı öğrenme alanlarına afet eğitimi ile ilgili kazanımların yerleştirildiğini tespit etmişlerdir. Astuti vd. (2021), sosyal bilgiler dersinin müfredatında afet eğitiminin önemli bir yerinin olduğunu belirtmişlerdir.

İlköğretimde öğrencilerin afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmez (Mamon vd. 2017). Afet eğitiminin öğrencilere afet öncesi, sırası ve sonrasında ihtiyaç duyulan en doğru bilgiyi, en doğru şekilde kazandıracak nitelikte olması gerekmektedir (Gerdan, 2019). Çalışmada SBDÖP’de afet eğitimine yönelik kazanımlar; *afet bilgisi*, *afet süreci* ile *yardımlaşma ve dayanışma* temaları etrafında toplanmıştır. Kodlarda ise; *doğal ve beşerî unsurlar, oluşum, doğa-insan etkileşimi, alınması gereken önlemler, kuruluşları tanıma, faaliyetlere katılma ve sorun çözme* içeriklerine ulaşılmıştır. Kazanımlarda tema olarak en fazla *afet bilgisi*, kod olarak ise *doğa-insan etkileşimi* üzerinde durulmuştur. İnal, Kaya ve Altıntaş (2018) da çalışmada ulaşılan temalarla uyumlu bir şekilde SBDÖP’de acil toplanma yeri alanları ve afetlere ilişkin önlemler, deprem çantası hazırlığı, afetlerin oluşum nedenleri, doğal afetlerin ve insan yaşamı üzerine etkileri konularına yer verildiğine ulaşılmıştır. Değirmenci (2019), SBDÖP’de, doğal olay ve doğal afet kavramlarına vurgu yapıldığını ve bireylerden afet bilincini geliştirmeye ilişkin bilgi, beceri ve değer kazanmalarının beklendiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Değirmenci vd. (2019), sosyal bilgiler ders kitaplarında genellikle ülkemizde ve dünyada daha sık meydana gelen afet türlerine yer verildiğine ulaşılmıştır. Turan ve Kartal (2012) ise doğal afet kavramına SBDÖP’de yeterli düzeyde ve kapsamlı bir şekilde yer verilmediğine ulaşılmıştır. Şahan ve Dinç (2020) de sosyal bilgiler derslerinde verilen afet bilinci eğitimlerinin etkisinin tartışılabileceğini belirtmişlerdir.

CDÖP’de bütün sınıf düzeylerine afet eğitimine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda Gerdan, (2019) afet eğitiminin kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğunu ve bu ihtiyacın da yüksek kalitede ve etkin bir eğitim içeriği ile karşılanabileceğini belirtmiştir. Johnson vd. (2014) ise afetlere karşı hazırlıklı olabilmenin en iyi yollarından birisinin

okullarda bu konuda yeterli eğitim verilmesi gerektiği olarak ifade etmişlerdir. Yine Kovačević vd. (2014) benzer şekilde afet eğitimini bireylere verebilmek için en iyi platformlardan birisinin eğitim sistemi olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada CDÖP’de afet eğitimine yönelik kazanımlara en fazla 10. sınıfta yer verildiğine, diğer sınıf düzeylerinde ise afet eğitimi içeren kazanımlara benzer sayıda yer verildiğine ulaşılmıştır. CDÖP’deki kazanımlarda afet eğitimi içeren kazanımların “Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler” ünitesi hariç diğer ünitelerde yer aldığına ulaşılmıştır. Afet eğitimine yönelik kazanımların en yoğun olduğu ünite ise “Çevre ve Toplum” olmuştur. Afetlerde, çevre ve toplum ilişkisi ön planda olduğu için afet eğitimine yönelik kazanımların bu üniteye yer almasının bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz. İnal vd. (2018) de bu üniteye afet eğitimine yönelik kazanımlara yer verildiğini belirtmişlerdir.

Coğrafya dersi içeriklerinde afet eğitiminin bazı bileşenlerine ve temasına yer verilmektedir (Tong vd., 2012; Knight, 2015). Aynı zamanda coğrafya eğitimi alan bireylerin de yaşadığı çevrede meydana gelebilecek doğal afet türlerini bilmesi, hangi afet türünün nerede olabileceğine ilişkin öngöründe bulunması, doğal afet tehlikelerini analiz edebilmesi ve bu doğrultuda hareket etmesi beklenmektedir (Sözcü ve Aydınöz, 2020). Bu kapsamda çalışmada CDÖP’de kazanımlarda afet eğitimine tema olarak *afet bilgisi* ve *afet süreci* kod olarak ise *doğa-insan etkileşimi*, *afetlerin oluşumu ve özellikleri*, *afetlerin dağılımları* ve *afetlerden korunma yöntemleri* içeriklerine yer verildiğine ulaşılmıştır. Kazanımlarda en fazla *doğa-insan etkileşimi* içeriği yer almıştır. Ohnishi ve Mitsuhashi (2013) de lisede öğrenciler doğal afetlerde insan-çevre ilişkilerini öğrendiğini belirtmiştir. Bu durum coğrafya dersinde insan çevre etkileşimine yoğun bir şekilde yer verilmesiyle açıklanabilir. Çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde İnal vd. (2018) CDÖP’de afetlerin oluşum nedenleri, doğa-insan etkileşimi, farklı ülkelerde yapılan afetlere ilişkin uygulamalar ve afet bilinci, afetlere karşı alınması gerekli önlemler konularına yer verildiğine ulaşılmıştır.

İncelenen üç öğretim programı içerisinde afet eğitimine yönelik en fazla kazanıma CDÖP’de yer verilmiştir. Buna karşılık HBDÖP ve SBDÖP’nin afet eğitimi içeren kazanım sayılarının birbirine yakın olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum afet eğitiminin daha çok coğrafya dersinin içeriğiyle uyuşmasından kaynaklanmış olabilir. Buna karşılık İnal vd. (2018) ise afet eğitimine yönelik en fazla kazanıma HBDÖP’de yer verildiğini ifade etmiştir. Afet eğitimi içeren kazanımlara en fazla 10. sınıfta yer verilirken en az ise 6. sınıfta yer verilmiştir. Bu kazanımlar bazı sınıf düzeylerinde daha yoğunken bazı sınıf düzeylerinde daha az yer almaktadır. Afet eğitiminin daha sistemli ve kararlı olması adına afet eğitimine yönelik kazanımlar sınıf düzeylerine daha dengeli bir şekilde dağıtılabilir. 8. sınıfta ise sosyal bilgiler dersi yer almadığı için afet eğitimine yönelik bir inceleme yapılmamıştır. Ancak Karakuş ve Önger (2017), 8. sınıf öğrencilerinin afet eğitimi konusunda eksik bilgilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Sarı (2016), öğretmenlerin MEB müfredatlarındaki afetlerle ilgili üniteleri ve konuları yetersiz bulduğuna ulaşmıştır. Dikmenli ve Gafa (2017) çalışmalarında tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin afet kavramını yanlış veya eksik algılaması sebebiyle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde afet konusuna daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mamon vd.’ye (2017) göre afet eğitimi öğretim programlarına entegre edilmesi gerekmektedir. Li vd. (2022)

ise 21. yüzyıl öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. 21. yüzyılın özünde güçlü iletişim ve işbirliği becerileri, teknik uzmanlık, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözme yeteneği yatmaktadır. Bu nedenle afet eğitiminin 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda, lise eğitimi beklenmeden öğrencilerin gelişim süreçleri ile tutarlı bir şekilde aşamalı olarak verilmelidir. Öğrencileri afetler konusunda ilgili müfredatla eğitmek için farklı sınıflarda çok disiplinli öğrenmeler gerektirir. Bu doğrultuda afet eğitimi planlanırken ve yapılırken eğitimin 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmesi dikkat edilecek önemli bir husus olmalıdır.

İncelenen üç öğretim programında; *afet bilgisi* ve *afet süreci* temalarına yönelik içeriklere yer verilmiştir. Bu durum üç öğretim programı arasında afet eğitimi konusunda birbirini destekler bir yapının olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda Gerdan, (2019), afet eğitimi içeriklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenip, eğitimin tüm kademelerine yayılarak belirli standartlarda verilmesi ve süreklilik göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Çelik, (2020), öğretmenlerin afet eğitimi içeriğinin sarmal yaklaşım çerçevesinde yapılandırıldığında daha kalıcı öğrenmelerin sağlanacağına inandıklarını belirtmiştir. Ohnishi ve Mitsuhashi (2013) afetlerin yoğun olarak yaşandığı Japonya’da afet eğitimi konusunda ilkökul, ortaokul ve lisede sosyal bilgiler ve coğrafya müfredatlarında; afet çeşitleri, afetlere yönelik önlemlerin alınması konusunda farkındalık, afet sırasında yapılması gerekenler ve çeşitli becerilerin kazanılması gibi konulara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Khorram-Manesh (2017), çocuklar ve gençler için acil durum ve afet yönetimi alanında yeni eğitim girişimlerine ihtiyacı olduğunu aktarmıştır. Kırıkkaya vd. (2011) ise afet eğitiminin, formal eğitim sürecinde afetin tüm boyutlarını içerecek, sistemli ve sürdürülebilir bir şekilde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Li vd. (2022) afet eğitiminin sürdürülebilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık çalışmada *yardımlaşma ve dayanışma* temasına yönelik içeriklere ise HBDÖP ve SBDÖP’de yer verildiği ancak CDÖP’de bu temaya yönelik herhangi bir içeriğe yer verilmediğine ulaşılmıştır. İncelenen öğretim programlarında afet eğitiminin belli boyutlarına yer verildiği görülmektedir. Program güncelleme çalışmalarında afet eğitiminin farklı boyutlarına yönelik kazanımlara öğretim programlarında yer verilebilir. Bununla birlikte öğretim programlarında ulaşılan temaların kodlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum afet eğitimi konusunda öğretim programlarının birbirini tamamlaması açısından bir sorun olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle bu öğretim programlarında yer alan kazanımların daha sistemli bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Kılıç (2019) da hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında doğal afetler konusunda sarmal sistem açısından bazı problemlerin olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Coşkun (2011), yaşın afet eğitimine bakış açısını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Bu nedenle eğitim kademelerine göre afet eğitimi içeriklerinin farklı olabileceği yorumu da yapılabilir. Ayrıca çalışmada tüm öğretim programlarına bakıldığında toplamda en fazla *afet bilgisi*, en az ise *yardımlaşma ve dayanışma* temasına yer verildiğine ulaşılmıştır.

Çalışmada HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılmasına bakılmıştır. Bu öğretim programlarında çoğunlukla bilişsel alana yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Psikomotor alana yönelik kazanımlara ise hiçbir programda yer verilmediği

belirlenmiştir. Duyuşsal kazanımlara çok az, psikomotor kazanımlara ise yer verilmemesi incelenen programların önemli bir eksiği olarak görülebilir. Çünkü afet eğitimi konusunda öğrencilere hem duyuşsal hem de psikomotor olarak kazandırılması gereken birçok davranış bulunmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili kazanımlara da yer verilerek bu alanların programlara daha dengeli bir dağılımı sağlanmalıdır. Çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Yıldırım (2022), HBDÖP’de büyük oranda bilişsel alan kazanımlarına yer verildiğine ulaşmıştır. Büyükalın Filiz ve Baysal (2019) da SBDÖP’de bilişsel alandaki kazanımlara daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Gültekin ve Burak (2019) da 4. Sınıf SBDÖP’de yer alan kazanımların büyük oranda bilişsel alanda yer aldığı ifade etmişlerdir. Duyuşsal alanda ise HBDÖP ve SBDÖP’de sadece birer kazanıma yer verilirken CDÖP’de bu alanda herhangi bir kazanıma yer verilmemiştir. Gong vd. (2021), afet eğitiminde özellikle ilkököl ve ortaokul aşamalarında “eylem” ve “katılım” boyutuna ait içeriklerin daha fazla eklenmesi ve afet eğitimine yönelik içeriklerin sistematik olarak öğretim programlarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Khorram-Manesh (2017), gençlerin acil durumlarda sorumluluk almaları gerektiğini aktarmıştır. Karakuş ve Önger (2017) de ilkökolden ortaokul 7. sınıfa kadar afet eğitimi ile kavramlara öğretim programlarında yer verildiğine ancak teorik bilgilerin davranışa dönüştürülmesi için birtakım çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Li vd. (2022), afet eğitiminde öğrenciler arasında farkındalık yaratmak ve eyleme teşvik etmenin esas olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada HBDÖP, SBDÖP ve CDÖP’de afet eğitimi içeren kazanımların Bloom taksonomisine göre bilişsel alan sınıflamaları yapılmıştır. HBDÖP kazanımlarında bilişsel alanın daha alt basamaklarına yer verildiği görülmektedir. Yıldırım (2022) da HBDÖP’de kazanımların bilişsel alanda genel olarak alt düzey basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada SBDÖP’de kazanımların bilişsel alan basamaklarına daha dengeli bir biçimde dağıldığı belirlenmiştir. Büyükalın Filiz ve Baysal (2019) ise SBDÖP’deki kazanımların bilişsel alanda genellikle alt düzey basamaklarda yer aldığını ve daha üst düzey basamaklarda olan kazanımların sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. CDÖP’de ise diğer öğretim programlarına göre kazanımların daha çok bilişsel alanın daha üst basamaklarına yer verilmiştir. Bununla birlikte Sözcü ve Aydınöz (2019) ise CDÖP’de yer alan kazanımların üst düzey bilişsel süreçler bakımından yeterli olmadığı ve basamaklara göre dengeli bir şekilde dağılmadığına ulaşmışlardır. İlhan ve Gülersoy (2019) da CDÖP kazanımlarının, öğrencilerin daha fazla zihinsel etkinlik yapmasını sağlayacak üst düzey bilgi ve bilişsel süreç aşamalarına göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada genel olarak sınıf seviyeleri yükseldikçe kazanımlarda bilişsel alanın daha üst basamaklarına yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin yaşa göre gelişim özellikleri düşünüldüğünde bunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Diğer taraftan alt sınıf düzeyleri de olsa öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak bilişsel alanda üst basamaklara yönelik kazanımlara yer verilebilir. Benzer şekilde öğrenciler üst sınıf düzeyinde olsa da kazanımlarda bilişsel alanın alt düzey basamaklarına yer verilebilir. Bununla birlikte incelenen programlarda bazı bilişsel alan basamaklarına hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu doğrultuda bütün öğretim programlarında bilişsel alan

basamaklarına yönelik kazanımların dengeli bir şekilde dağıtılması daha fazla beklenen bir durumdur.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Yazarlar, çalışmasının etik kurul iznine tabi olmadığını ve çalışmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen kurallara uyulduğunu beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Arca, Deniz. (2012). Afet yönetiminde coğrafi bilgi sistemi ve uzaktan algılama. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 53-61.
- Astuti, N. M. W., Werdhiana, I. K., & Wahyono, U. (2021). Impacts of direct disaster experience on teachers’ knowledge, attitudes and perceptions of disaster risk reduction curriculum implementation in Central Sulawesi, Indonesia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101992>
- Boon, H. J., & Pagliano, P. J. (2014). Disaster education in Australian schools. *Australian Journal of Environmental Education*, 30(2), 187-197. <https://doi.org/10.1017/ae.2015.8>
- Burak, D. & Gültekin, M. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının bloom ve revize bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>
- Büyükalın Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabilao-Valencia, M. I., Ali, M., Maryani, E., & Supriatna, N. (2019, Nisan). Integration of Disaster Risk Reduction in the Curriculum of Philippine Educational Institution. *In 3rd Asian Education Symposium (AES 2018)* (pp. 463-468). Atlantis Press.
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: ilköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çakırlar, A. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan ara disiplinlerin kazanımlarla uyumu ve ara disiplinlerden yararlanma konusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Çorlu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, A. A. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin afete hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki*

- yerine yönelik görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Değirmenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal afet” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (Online)*, 24(39), 83-94. <https://doi.org/10.32003/iggei.488627>
- Değirmenci, Y. & İltar, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276-303.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M. & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>
- Dikmenli, Y. & Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 21-36. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.335007>
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Finnis, K., Johnston, D., Becker, J., Ronan, K. R., & Paton, D. (2007). School and community-based hazards education and links to disaster-resilient communities. *Regional development dialogue*, 28(2), 99-108.
- Gerdan, S. (2019). Bir sosyal sorumluluk alanı olarak afet eğitimleri. *International Journal of Management and Administration*, 3(5), 101-110.
- Gong, Q., Duan, Y., & Guo, F. (2021). Disaster risk reduction education in school geography curriculum: Review and outlook from a perspective of China. *Sustainability*, 13(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13073963>
- Hoffmann, R., & Muttarak, R. (2017). Learn from the past, prepare for the future: Impacts of education and experience on disaster preparedness in the Philippines and Thailand. *World Development*, (96), 32-51. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.016>
- İlhan, A. & Gülersoy, A. E. (2019). 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28. <https://doi.org/10.32003/iggei.474132>
- İnal, E., Kaya, E. & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye’de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127.
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Implementing disaster preparedness education in New Zealand primary schools. *Disaster Prevention and Management*, 23(4), 370-380. <https://doi.org/10.1108/DPM-09-2013-0151>
- Karakuş, U. & Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kekic, D., & Milenkovic, M. (2019). Disaster risk reduction through education. *Dani Arçibalda Rajsa “Archibald Reiss Days*. 107-115.
- Khorram-Manesh, A. (2017). Youth are our future assets in emergency and disaster management. *Bulletin of Emergency & Trauma*, 5(1), 1-3.
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O., & Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Kim, J., Kawaguchi, H., & Murata, S. (2020). 7 “This is a matter of survival”. *Social Studies Education in East Asian Contexts*, 115-124.
- Knight, V. (2015). Disaster risk reduction education in the Caribbean: Policy, practice, and implications for teacher education. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 40(3), 187-209.
- Kovačević-Majkić, J., Milošević, M. V., Panić, M., Miljanović, D. & Čalić, J. (2014). Risk education in Serbia. *Acta Geographica Slovenica*, 54(1), 163-178. <https://doi.org/10.3986/AGS54305>
- Koç, H., Şeker, G., Evcı, N. & Doğan, M. (2020). Afet eğitimi konulu araştırmaların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 637-655. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.679526>
- Li, J., Xia, H., Qin, Y., Fu, P., Guo, X., Li, R., & Zhao, X. (2022). Web GIS for Sustainable Education: Towards Natural Disaster Education for High School Students. *Sustainability*, 14(5), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su14052694>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mamon, M. A. C., Suba, R. A. V., & Son, I. L. (2017). Disaster risk reduction knowledge of Grade 11 students: Impact of Senior High School disaster education in the philippines. *International Journal of Health System and Disaster Management*, 5(3), 69-74. DOI: 10.4103/ijhdsdm.ijhdsdm_16_17
- Macauley, J. (2007). Disaster education in New Zealand. In *International perspectives on natural disasters: occurrence, mitigation, and consequences* (s. 417-428). Springer, Dordrecht.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara. (Http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326). 02.01.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara. (Http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336). 02.01.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. (Http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354). 02.01.2022
- Ohnishi, K., & Mitsuhashi, H. (2013). Geography education challenges regarding disaster mitigation in Japan. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 230-240.
- Öcal, A., Yıldırım, E., Yakar, H. & Erdoğan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik inanışlarının

- incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 59-72.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M, Bütün ve S. B, Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Petal, M., & Izadkhah, Y. O. (2008, May). Concept note: formal and informal education for disaster risk reduction. In *Proceedings of the International Conference on School Safety, Islamabad, Pakistan* (Vol. 1416).
- Piyadeoğlu Kaya, O. (2019). *Ortaokul öğrencilerine verilen afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyleri üzerine etkisi: Gümüşhane örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gümüşhane Üniversitesi. Gümüşhane.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarı, B. (2016). *Türkiye’de afet eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Seddighi, H., Yousefzadeh, S., López, M. L., Sajjadi, H., Vameghi, M., Rafiey, H., & Khankeh, H. (2021). Disaster risk reduction in Iranian primary and secondary school textbooks: a content analysis. *Disaster medicine and public health preparedness*, 1-9. <https://doi.org/10.1017/dmp.2021.161>
- Sığrı, Ü. (2021). *Nitel Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Solmaz, F. & Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanlışlıkları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2639-2652. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.32675>
- Sözcü, U. & Aydınöz, D., (2019), 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi* 24(42), 1-15. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.635053>
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin doğal afetlere yönelik farkındalıklarının mekânsal düşünme bağlamında analizi. *Erciyes Journal of Education*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.32433/eje.666511>
- Şahan, C. & Dinç, A. (2020). Afet eğitim merkezlerinde yapılan afet eğitimlerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 478-500.
- Şahin, Y., Lamba, M. & Öztıp, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159.
- Tong, T. M. T., Shaw, R., & Takeuchi, Y. (2012). Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue Province, Central Vietnam. *Natural hazards*, 63(2), 685-709.
- Turan, İ. & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanlışlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Ünal, B. (2012). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli sosyal bilgiler dersi öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390>
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ara disiplinlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 137-157. <https://doi.org/10.21764/maueufd.312152>

Extended Summary

Introduction

Disaster education should be supported with field knowledge at basic, secondary, and higher education levels with an interdisciplinary approach (Gerdan, 2019). Arranging the content of the curricula used at these levels by considering disaster education creates important opportunities for preparing students against disasters (Macaulay, 2007, p. 417). For this reason, many countries get positive results in the long run by including disaster education in their curriculum (Değirmenci, et al, 2019). As in the world, disaster education is included in the curriculum in our country as well. Life Studies Curriculum (LSC) in primary school, Social Studies Curriculum (SSC) in secondary school, and Geography Curriculum (GC) in high school are among the education programs that include disaster education.

Considering the studies, it is necessary to analyze the curriculum of life studies, social studies, and geography in terms of spirality. From this point of view, it is important to determine whether disasters, which affect our lives in many ways and are an inevitable part of our lives, are included in the curriculum in a sustainable and systematic way. For this reason, in this study, LSC, SSC and GC, which are heavily involved in disaster education and updated in 2018, were examined holistically in terms of disaster education. In this context, answers to the following problems were sought in the study:

1. What is the distribution of the achievements of LSC including disaster education in terms of class, unit, and content?
2. How is the distribution of the achievements of SSC including disaster education in terms of class, learning area and content?
3. How is the distribution of GC achievements including disaster education in terms of class, unit, and content?
4. How is the holisticity of LSC, SSC and GC in terms of their attainments including disaster education?
5. How is the taxonomic classification of the achievements including disaster education in LSC, SSC and GC?
6. How is the classification of the acquisitions including disaster education in LSC, SSC and GC according to the cognitive domain taxonomy?

Method

In the study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. In the study, the LSC, SSC and GC attainments, which were updated in 2018, were examined. The main reason for choosing these teaching programs is that they are a continuation of each other in different education levels as social sciences in terms of disaster education. In these curricula, the attainments in each grade level and learning area/unit were examined one by one in terms of disaster education, and the attainments including disaster education were included in the study. The attainments related to disaster education were analyzed by content analysis.

Findings, Discussion and Results

It has been found that achievements related to disaster education are included in all grade levels in LSC. It has been determined that in LSC, there are gains for disaster education at the most in the 2nd grade and at least in the 1st grade. When the distribution of the achievements included in disaster

education in LSC is examined according to the units, it has been found that the 'Safe Life' and 'Life in Nature' units include the achievements in disaster education. On the other hand, other units did not include achievements for disaster education. In the content of the achievements included in disaster education in LSC; disaster information, disaster process and the themes of cooperation and solidarity are included. In LSC, the achievements related to the disaster process took place the most.

In SSC, attainments related to disasters are included at all grade levels. In the study, it has been determined that the 7th grade has the highest achievement in disaster education and the 6th grade has the least. While there are attainments for disaster education in the learning areas of 'Individual and Society', 'People, Places and Environments', 'Production, Distribution and Consumption' and 'Global Connections' in SSC, there are no attainments for disaster education in other learning areas. The highest achievement for disaster education was in the field of learning "People, Places and Environments". Acquisitions for disaster education in SSC are disaster information, disaster process and cooperation and solidarity themes. In the codes, the contents of the precautions to be taken, the reasons for its formation, nature-human interaction, recognizing organizations and solving problems have been obtained.

In GC, attainments for disaster education are included for all grade levels. In the study, it was found that the attainments related to disaster education were included in the 10th grade at most, while the attainments involving disaster education were given a similar number in other grade levels. It has been found that the attainments related to disaster education were analyzed by content analysis. Except for the 'Global Environment: Regions and Countries' unit in GC, disaster education is included in the achievements of all other units. In GC, disaster knowledge and disaster process were included as themes in disaster education.

Among the three curricula examined, GC has the highest level of achievement for disaster education. On the other hand, it has been found that the achievement numbers of LSC and SSC including disaster education are close to each other. Including disaster education is more intense in some grade levels, they are less in some grade levels. In the three curricula examined, disaster information and disaster process themes are included. This situation shows that there is a spiral structure in disaster education among the three curricula. On the other hand, in the study, it was found that the contents for the theme of cooperation and solidarity were included in LSC and SSC, but there was no content on this theme in GC.

In the study, taxonomic classification of the achievements including disaster education in LSC, SSC and GC were examined. In these curricula, mostly cognitive domain gains are included. While the little place is given to affective gains, psychomotor gains are not included at all. It is seen that the sub-steps of the cognitive domain are mostly included in the LSC acquisitions. It has been determined that the achievements in SSC are distributed in a more balanced way to the cognitive domain steps. In GC, on the other hand, attainments are included in higher cognitive levels compared to other teaching programs.

Author Contributions

All authors equally took part in all processes of the article. All authors read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Etkileşimli Öğretimsel Videoların Başarı, Bilişsel Yük ve Video Kapılma Üzerine Etkisi

The Effects of Interactive Instructional Videos on Achievement, Cognitive Load and Video Engagement

Salman Alkan¹  Sinan Keskin² 

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Van, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

03.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

30.01.2023

**Sorumlu Yazar*

Salman Alkan

Vangözü Ortaokulu, Hacıbekir Mahallesi, Mehmet Bey Sokak, İpekyolu/Van

slmn.akan@gmail.com

Öz: Bu çalışmada öğretimsel videolara çeşitli etkileşim öğeleri eklenerek oluşturulan etkileşimli videoların başarı, bilişsel yük ve video kapılma üzerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulun 83 öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden deney grubu için etkileşimli ve kontrol grubu için etkileşimsiz videoların yayımlandığı bir ders ile altı haftalık deneysel sürece katılmışlardır. Araştırma sonucunda, başarı açısından her iki grubun da anlamlı bir şekilde gelişim gösterdiği ancak gruplar arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bilişsel yük açısından, etkileşimli ve etkileşimsiz videolarla öğrenen her iki öğrenci grubunda da benzer düzeyde bilişsel yüklenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Son olarak video kapılma açısından değerlendirildiğinde gruplar arasında sadece dikkat boyutunda etkileşimsiz videolar lehine bir sonuç elde edilmiştir. Özetle videolardaki etkileşim öğelerinin ekstra bilişsel yük oluşturmadığı, dikkat boyutunda olumsuz bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, bilişsel yük, etkileşimli video, video kapılma

Abstract: This study examined the effect of interactive videos, created by adding various interactive elements to instructional videos, on learning achievement, cognitive load, and video engagement. The study group of this research, which was carried out using the quasi-experimental method, consisted of 83 secondary school students. In the experimental process, the students carried out the learning process with a course in which interactive videos for the experimental group and non-interactive videos for the control group were broadcast through the learning management system. As a result of the research, both groups improved in terms of academic performance and completed the process with similar development. In terms of cognitive load, similar levels of cognitive load occur in both groups of students learning with interactive and non-interactive videos. Finally, when the videos were assessed in terms of engagement, the only difference between the groups was in terms of attention, in favor of the non-interactive videos. In conclusion, interactive elements added to the videos do not cause cognitive load, they only had a negative effect on the attention dimension.

Keywords: Achievement, cognitive load, interactive video, video engagement

Alkan, S. ve Keskin, S. (2023). Etkileşimli öğretimsel videoların başarı, bilişsel yük ve video kapılma üzerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 198-208. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1153842>

Giriş

Etkileşimli video, bilgisayarın ve televizyonun özelliklerini harmanlayarak kaliteli içerik sunan ve bu içeriklerle çoklu ortam yaratılmasına olanak sağlayan bir video materyal türüdür (Uğur & Okur, 2016). Etkileşimli video, geleneksel video algısından farklı bir şekilde alıcılara yalnızca sesleri dinletip görüntüler izletmekle kalmayıp onların sistemde aktif bir rol almasını sağlayan materyallerdir (Taslibeyaz, Dursun, & Karaman, 2015). Bunlara ek olarak etkileşimli videolar; kullanıcıya bir seçim imkânı sunarak video içeriğinde istenilen kısımları tekrar edebilmeye imkân veren, bireysel ve güçlü kullanım için ideal öğretim materyalleridir (Seferoğlu, 2006). Etkileşimli video, tümü etkileşimli öğelerle zenginleştirilmiş hareketli görüntüler, hikayeler ve içerik gibi farklı özellikleri bütünleştiren en etkili medya türlerinden biridir (Chen, 2012). Etkileşimli videolar sayesinde öğrenenlerin içeriğe doğrusal olmayan bir şekilde erişebilmesi onları düşünmeye ve özerk öğrenmeye teşvik etmektedir. Diğer taraftan etkileşimli videolar ve diğer çoklu ortam öğretim materyalleri esneklik ve özellikler açısından zenginleştikçe karmaşıklıklarının da arttığı bilinmektedir (Kılıç Çakmak, 2007). Bu durumun ise başarı, bilişsel yük ve kapılma açısından çeşitli riskler oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; mevcut öğretim videolarına etkileşim bileşenleri eklenerek oluşturulan etkileşimli öğretimsel

videoların öğrencilerin başarıları, bilişsel yük ve video kapılmaları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Gelişen teknolojilerle bilgisayar yazılımları kullanılarak izleyici konumundaki öğrenenlerin pasif bir rolden çıkıp içerikle etkileşime girebildiği videolar oluşturulmaya başlanmıştır. Desai ve Kulkarni (2022) araştırmalarında etkileşimli videoların öğrenen katılımını artırması ve aktif öğrenmelerini desteklemesi sayesinde öğrenen başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum aynı zamanda öğrenen memnuniyetine de olumlu bir şekilde yansımıştır. İçerik sunumunda kullanılan öğretimsel videoların etkileşimli hale gelmesi için öğrenene soru sormak, sorulara dönüt vermek, video içinde gezinim yapmak, tartışmalara katılmak, not almak gibi teknikler uygulanmıştır (Kuzudişli, 2019). Bu teknikler incelendiğinde eğitim öğretim sürecinin değerlendirme, dönüt verme gibi öğrenme unsurlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu teknikler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bireysel farklılıklara göre öğrenme sürecinin tasarımı ilkesine de hizmet etmektedir (Burlison & Rack, 2008). Geleneksel manada video materyalleri öğrenenlerin görsel ve işitsel kanallarına aynı anda hitap etmesi yönüyle öğrenmenin kalıcılığına olumlu yönde etkilemektedir (Mayer, 2019). Geleneksel videolar kontrollü öğrenme ortamlarında destekleyici bir materyal olarak etkili bir araç iken öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecinde yönlendirici etkileşimlere

ihtiyaçları söz konusudur. Geleneksel video materyalleri öğretimin olmazsa olması etkileşim öğelerini yeterli düzeyde içermediğinden özellikle küçük yaş grubu öğrenciler için olduğu gibi kullanılması pek uygun görülmemektedir (Desai & Kulkarni, 2022). Bu yaş grubundaki öğrenenler yetişkinlere nazaran yönlendirmelere daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Her ne kadar kuramsal olarak öğretim materyallerinin zenginleştirilmesinin öğrenmeye katkı sunacağı düşünülse de bu durumun farklı öğretim durumları ve çalışma grupları için sinanması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada da öncelikle etkileşimli videoların başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bilişsel Yük

Öğrenme çıktıları ve öğrenme materyallerinin kullanımı açısından bilişsel özellikler ve bireysel farklılıklar belirleyici bir role sahiptir (Gülbahar, 2005). Öğretim tasarımcıları öğrenme süreçlerine teknolojiyi dahil ederek bireysel hız ve katılıma uygun bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir (Blasco-Arcas vd., 2013). Bireylerin bu aşamada duyuşsal, bilişsel ve davranışsal katılımı önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha etkili bir öğretim olanağı sunmak amacıyla öğretim materyalleri her geçen gün esnek ve birden fazla duyuya hitap edecek şekilde daha fazla özelliği bünyesinde barındırmaktadır (Mayer, 2019). Beklenen etkilerin sağlanabilmesi için içeriğin sunulduğu öğrenme materyallerinin en az iki duyu organına aynı anda hitap eden bir yapıya sahip olması önerilmektedir (Mayer, 2002). Bu durumdan yola çıkılarak yapılan araştırmalarda ses ve görüntü bileşiminden oluşan öğretimsel video materyallerinin etkili öğrenmeyi sağladığı ortaya konmuştur (Brame, 2016; Koçdar vd., 2017; Uğur & Okur, 2016). Çağdaş öğrenme ortamı için hazırlanan teknoloji tabanlı materyallerin bu katılımları desteklemek için önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Erkoca, 2021). Öğrenme ortamlarında bireysel katılımın sağlanabilmesi için kullanılan eğitim içeriğinin bireyde bireysel yük oluşturmaması gerekmektedir (Barut Tuğtekin & Dursun, 2022). Çakmak (2007) belirli bir görevi yerine getirmek için çaba harcarken biliş sisteminde oluşan yük olarak ifade edilen bilişsel yük, katılım için belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bilişsel yapısı gereği kısa süreli belleklerinin belirli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarı sınırlıdır (Paas vd., 1994). Etkili ve kalıcı öğrenmeyi hedefleyerek birden fazla duyuya hitap ederken aynı zamanda bilişsel açıdan yüklenmenin olmadığından da emin olunmalıdır. Buna göre bireylerin öğrenme sürecine dahil olması için teşvik edilmesi, sürece katılımının devam ettirilmesi ve bireylerde kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için bilişsel yükün az olduğu öğrenme süreçleri tasarlanmalıdır (Barut Tuğtekin & Dursun, 2022).

Bilişsel yük kısa süreli bellekte tek seferlik oluşan zihinsel etkinliklerin hepsini ifade etmektedir (Chandler & Sweller, 1991). Bilişsel yükün miktarı bireyin tek seferlik ve kısa süre için edineceği bilgi miktarını ifade ettiğinden öğrenme süreçleri için önemli bir bireysel özellik olarak görülmektedir (Barut Tuğtekin, 2020). Bu kapsamda öğrenme sürecinde öğrenenlerin bilişsel özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrenme materyalleri tasarlanırken bilişsel yapı özelliklerinin detaylarıyla bilinmesi gerekmektedir. Çünkü öğretimsel materyallerin etkili olabilmesi, öğrenenlerin bilişsel özellikleri dikkate alındığı sürece mümkün olabilmektedir (Mayer, 2002). Bu araştırmada ikinci olarak etkileşimli videolar bilişsel yük açısından ele alınmıştır.

Video Kapılma

Öğretimsel amaçla kullanılan video materyallerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmada öğrencilere yardımcı olabilmesi için birtakım niteliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Kim ve diğerleri (2006) bir videonun amacına etkili bir şekilde hizmet edebilmesi için kapılmayı sağlayıcı özelliğinin olması gerektiğini savunmuştur. Tellegen ve Atkinson (1974) göre kapılma, bütün dikkat kaynaklarının tek bir dikkat objesiyle tüketildiği bireysel eğilim durumudur. Bu eğilim durumuna sahip bir materyalin kısa bir öğretim sürecinde amacına ulaşması mümkündür. Bir video materyalinin empati (anlatıcıyla kurulan empati), duygu (videonun oluşturduğu duygu), kimlik (anlatıcının kimliğini benimseme), anlatı dünyasına girme (videonun anlatı dünyasında hissetme) ve dikkat (videoya odaklanma) açısından öğreneni aktif halde tutması gerekmektedir (Visser vd., 2016). Tüm bu yapılar açısından yeterli niteliklere sahip bir videonun kapılmayı sağlayabileceği söylenebilir (Deryakulu vd., 2018). Aynı zamanda öğretim sürecinde sunulan video materyali öğrenende öğrenme isteği, güdülenme, odaklanmayı sağlayıcılık ve öğretmen ile akran etkileşimi gibi durumların oluşmasına yardımcı olmalıdır (Greenberg & Zanetis, 2012). Bu niteliklere sahip bir video materyalinin kaliteli bir öğrenim süreci oluşmasına yardımcı olacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu araştırmanın son araştırma probleminde ise öğretimsel videolara eklenen etkileşim bileşenlerinin video kapılma üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bir öğretimsel videonun etkililiği bilişsel yük miktarının kontrol edilebilmesine, öğrenen bağlılığına, öğrenenlerin aktif öğrenme ve katılımına bağlıdır (Desai & Kulkarni, 2022). Bu araştırmada tüm bu bileşenler bir arada karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın temel araştırma problemi “Öğretimsel videolara eklenen etkileşim öğelerinin başarı, video kapılma ve bilişsel yüke etkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
2. Videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrencilerin bilişsel yük düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
3. Videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrencilerin video kapılma düzeylerine etkisi nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma ön-test ile son-testlere dayalı yarı deneysel desenlerden biri olan eşleştirilmiş desene yapılmış bir çalışma olarak tasarlanıp gerçekleştirilmiştir. Eşleştirilmiş desende deney ve kontrol grubuna yapılan atama yansız değildir. Bununla beraber yarı deneysel araştırmalar, seçilen evrendeki örneklemin gelişigüzel seçilemediği durumlarda başvurulan, kontrol ve deney gruplu olup deneysel çalışmanın yapıldığı araştırmalardır (Fraenkel vd., 2012). İki grubun eşleştirilmesi de belli değişkenlere göre yapılır. Bu çalışmada eşleştirme araştırma verilerinin toplandığı dersin konusuna ilişkin ön bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Van ilinin İpekyolu ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 120 öğrenci katılım sağlamıştır. Ancak deneysel sürecin belirli aşamalarına çeşitli nedenler ile katılmayan öğrencilerin verileri araştırmanın veri kümesinden çıkarılmıştır. Çalışmanın nihai

grubunu toplamda 83 kişi oluşturmuştur. Kontrol grubu 28'i kız 14'ü erkek toplamda 42 kişiden, deney grubu ise 24'ü kız 17'si erkek toplamda 41 kişiden oluşmuştur. Çalışmanın katılımcılarının gruplara atamaları şube bazında yapılmış olup bununla beraber ulaşılan bulguların genellenabilirliğini sağlamak amacıyla gruplardaki öğrencilerin ön bilgileri de deneysel modele dahil edilmiştir. Katılımcıların ön bilgilerinin tespiti için yapılan başarı testleri gruplara dayalı olarak kıyaslandığında deney grubu ($\bar{x}=6,39$; $ss=2,67$) ve kontrol grubu ($\bar{x}=7,21$; $ss=3,11$) arasında ön bilgi bakımından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuş ($t=1,293$, $p>0,5$) ve gruplara ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde görece homojen dağılımların olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan her iki gruptaki öğrencilerin teknoloji sahipliği ve kullanım deneyimleri görece sınırlıdır. Her iki grubun da araştırma öncesinde etkileşimli veya etkileşimsiz videolar ile öğrenme deneyimi bulunmamaktadır.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecine başlamadan önce ele alınacak yapılar incelenmiş, bu konuda alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş ardından araştırma planı oluşturulmuştur. Araştırma planı, yapılarla ilişkin özet bir raporlama ve veri toplama araçları bir araya getirilerek Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu'na başvurulmuştur. İlgili kurulun 23.02.2022 tarihli 2022/05 sayılı kararı gereği etik uygunluk alındıktan sonra araştırma sürecine başlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülmüştür. Öğretim süreci için kullanılan Moodle ÖYS'de deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı dersler oluşturulup öğrenciler ilgili derslere kaydedilmiştir. Eğitimci tarafından bu derslere uygun öğretimsel videolar haftalık düzende yüklenmiştir. Daha sonra sistem kullanıcı bilgileri öğrenciler ile paylaşılarak deneysel süreç öncesi deneme girişleri yapılmıştır. Video materyalleri oluşturulurken iki grup için de bilişim teknolojileri dersine ait dört konu belirlenmiştir. Bu konulara ilişkin etkileşimli ve etkileşimsiz video materyaller üretilmiş ve ÖYS sistemi üzerinden yayına alınmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında başarılarını kıyaslayabilmek amacıyla bir adet başarı testi basılı formlar ile ön-test son-test şeklinde uygulanmıştır. Benzer şekilde dört hafta boyunca izletilen videolardan hemen sonra bilişsel yük ölçeği ve son hafta uygulanan video kapılma ölçeği de basılı formlar aracılığıyla uygulanmıştır. Veri toplama araçları her ne kadar sınıfta bulunan tüm öğrencilere uygulanmış olsa da deneysel modele sadece sürece düzenli olarak devam eden her aşamaya katılım gösteren öğrencilerin verileri dahil edilmiştir.

Etkileşimli Videoların Tasarım Süreci ve Yapısı

Video materyalleri oluşturulurken iki grup için de Bilişim Teknolojileri dersi konularından dört adet konu seçimi

yapılmıştır. Ardından bu konulara ilişkin hedef kazanım ifadeleri yazılmıştır. Bu kazanımlar yönelik toplamda dört adet video materyal üretilmiştir. Video materyallerde dersi yürüten öğretmenin sesi, görsel slaytlar ve animasyon videolarının birleşiminden elde edilmiştir. Deney grubu için hazırlanan bu videolara etkileşim öğeleri eklenmiştir. Etkileşim öğelerinin eklenmesi amacıyla iSpring Suite programının ücretsiz sürümü kullanılmıştır. Video materyallere (1) Video içi sorular, (2) Video sonu soruları, (3) İçerik düzenini görüntüleme ve (4) İçerik düzeni içerisinde konu seçebilme ve gezinebilme bileşenleri eklenmiştir. Deney ve kontrol grubuna birebir aynı öğretimsel içerik sunulmuştur. Sunulan materyaller arasındaki tek farkı etkileşimsel öğeler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç veri toplama aracından faydalanılmıştır. Birinci veri toplama aracı araştırmacılar tarafından yapılandırılan *başarı testi*dir. Bilişim teknolojileri dersi hedef kazanımlarına yönelik hazırlanan başarı testi 22 maddelik çoktan seçmeli madde türünde hazırlanmıştır. Test Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi müfredatında yer alan donanım ve dijital vatandaşlık alanlarında toplam dört konuyu kapsamaktadır. İki öğretmen ve iki akademisyen olmak üzere toplam dört kişi tarafından kapsam, yapı ve dil açısından incelenmiştir. Madde analizlerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler sonrası nihai 15 maddelik bir başarı testi ile öğrencilerin başarıları ölçülmüştür. Testin ortalama madde güçlük indeksi 0,53 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,41 olarak hesaplanmıştır. Bu parametrelere göre test orta güçlükte ve iyi düzeyde ayırt edicidir. Test ölçüm verilerinden KR-20 (Kuder-Richardson) formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,67'dir. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı *Bilişsel Yük Ölçeği*'dir. Ölçeğin orijinal formunu Paas ve Van Merriënboer (1993) geliştirmiştir. Karadeniz ve Kılıç (2004) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 9'lu derecelendirme türünde olup tek maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek öğrenci algısına dayalı olarak bilişsel yükü belirlemektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü veri toplama aracı ise *Video Kapılma Ölçeği*'dir. Visser ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Video Kapılma Ölçeği, Deryakulu ve diğerleri (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beş faktör ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Yedili likert türünde olan Video Kapılma Ölçeğinin alt faktörleri ve bütünü için hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayıları şöyledir: 1. Faktör (Dikkat) 0,57; 2. Faktör (Anlatı dünyasına girme) 0,73; 3. Faktör (Kimlik) 0,87; 4. Faktör (Empati) 0,78; 5. Faktör (Duygu) 0,69; ölçeğin tamamı için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Ön test ile Son test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Denekler arası					
Grup (Etkileşim var-yok)	20,88	1	20,88	1,58	,21
Hata	1070,89	81	13,22		
Denekler içi					
Ölçüm (Ön-Son)	263,39	1	263,39	131,04	,00
Grup*Ölçüm	,55	1	,55	,27	,60
Hata	162,82	81	2,01		

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarında yer alan her bir faktör için ortalama puanlar hesaplanmış ve bunlar faktör puanları olarak kullanılmıştır. Veriler, gruplara göre incelendiğinde normal dağılım sayılıştığını sağladığından parametrik yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, bağımsız örneklem t-testi ve Levene testlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak etkileşimli videoların öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılara başarı testi uygulanarak deneysel süreç öncesi ve sonrasındaki gelişimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılarak gelişim ve gruplar arası farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Tablo 1’de başarı testine ilişkin grupların betimsel istatistikleri özetlenmiştir.

Tablo 1. Grupların başarılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Başarı Testi	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	n	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Ön test	41	6,39	2,67	42	7,21	3,11
Son test	41	9,02	2,52	42	9,62	2,69

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön ile son testleri arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun hem ön hem de son test puanlarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlılığının test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen iki faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

İki faktörlü ANOVA analizinin sayılıtları için gerçekleştirilen Mauchly küresellik testi (Box’s $M=1,34$; $p>,05$), Levene testi ($p>,05$) ve Box’ın Kovaryans matrislerinin denkliliği testi ($p>,05$) sonucunda sayılıtların sağlandığı görülmüştür. Tablo 2’deki ANOVA sonuçlarına göre ön test ile son test puanları açısından her iki gruptaki gelişim de anlamlıdır ($F=131,04$; $p<,05$; $\eta^2=,62$). Deney ve kontrol gruplarındaki bu gelişimler kıyaslandığında ise etkileşim terimine ilişkin yapılan hesaplamalara göre ortak etkinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($F=,27$; $p>,05$). Buna göre her iki türde videoları izleyen öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişim gösterdikleri ancak gruplar arasında gelişim açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada ikinci olarak etkileşimli videoların bilişsel yük üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin video materyaliyle öğrenim geçirdiği her hafta materyal sunulduktan

hemen sonra öğrencilere bilişsel yük ölçüğü uygulanmıştır. Elde edilen bilişsel yük puanlarının ortalamaları alınarak gruplararası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bilişsel yük ölçüğünden edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliğinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen Levene istatistikleri incelenmiş ve verilerin homojen dağıldığına karar verilmiştir ($p>,05$). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Gruplar Arası Bilişsel Yük Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{x}	SS	SD	T	p
Deney	41	6,44	1,83	81	1,13	,26
Kontrol	42	5,98	1,83			

Tablo 3’teki sonuçlara bakıldığında etkileşimsiz video izleyen grubun bilişsel yük ortalamasının etkileşimli video izleyen gruba göre daha düşük olduğu görülmektedir (Deney Grubu

$\bar{x}=6,44$; Kontrol Grubu $\bar{x}=5,98$). Bu farklılığın anlamlılığının test edilmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına karar verilmiştir ($p>,05$). Bununla beraber bu durumdan yola çıkılarak materyalde kullanılan etkileşim öğelerinin önemsenmeyecek düzeyde bir bilişsel yüke neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrencilerin video kapılma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Beş boyutlu video kapılmanın her bir faktörü için ortalama puanlar hesaplanmış ve gruplararası karşılaştırmalar bağımsız örneklem t-testi ile yapılmıştır. T-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde yalnızca video kapılmanın dikkat boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<,05$; Cohen’s $d = 0,54$). Dikkat boyutunda grupların ortalama puanlarına bakıldığında etkileşimsiz video materyaliyle öğrenme gerçekleştiren grubun dikkat ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde deneysel müdahalenin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu görülmektedir. Anlatı dünyasına girme, empati ve duygu boyutunda etkileşimsiz video izleyen grubun ortalamasının etkileşimli video izleyen grubun ortalamasından görece daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı değildir. Kimlik boyutunda ise etkileşimli video izleyen grubun ortalaması etkileşimsiz video izleyen grubun ortalamasından daha yüksektir ancak yapılan t-testi sonuçlarına göre gruplar arası oluşan bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 4. Video Kapılmaya İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Faktörler	Grup	N	\bar{x}	SS	SD	T	p
Dikkat	Kontrol	42	5,29	1,16	81	2,48	,01
	Deney	41	4,61	1,35			
Anlatı dünyasına girme	Kontrol	42	4,86	1,30	81	1,78	,07
	Deney	41	4,31	1,49			
Kimlik	Kontrol	42	4,05	1,39	81	-,43	,66
	Deney	41	4,19	1,55			
Empati	Kontrol	42	4,42	1,56	81	,13	,89
	Deney	41	4,37	1,80			
Duygu	Kontrol	42	4,47	1,27	81	1,4	,16
	Deney	41	4,05	1,42			

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretimsel videolara eklenen etkileşim öğelerinin video kapılmaya ve bilişsel yüke olan etkisi incelenmiştir. Buna göre etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki türde video materyalleri oluşturulmuş ve bir ÖYS aracılığı ile deney ve kontrol gruplarına ilgili materyaller sunulmuştur. Gerçekleştirilen deneysel araştırmanın sonuçları aşağıda sırası ile tartışılarak verilmiştir.

Etkileşimli videolar ile etkileşimsiz videolarla öğrenim gören öğrencilerin başarılarındaki gelişmeye bakıldığında her iki grupta da öğretimsel videoların başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Buna göre araştırma sürecinde her iki grubun da etkili bir öğrenme gerçekleştirdiği söylenebilir. Deney ve kontrol grupları gelişim açısından karşılaştırıldığında ise gruplar arasında bir farkın olmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde ulaşılan bu sonucun benzer çalışmaların sonuçları ile çeliştiği ve o çalışmalarda etkileşimli videoların öğretimde daha etkili olduğunun öne sürüldüğü dikkat çekmiştir (Bosse vd., 2010; Desai ve Kulkarni, 2022; Monseratt vd., 2014; Taslibeyaz vd., 2015). Örneğin, Monseratt ve diğerleri (2014) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada etkileşimli video izleyen öğrencilerin etkileşimsiz video izleyenlere göre daha iyi bir gelişim gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca bu durumun videolara eklenen etkileşim bileşenlerinin hatırlamaya katkı sunmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Monseratt vd., 2014). Etkileşimden yoksun videolar öğrenenlerin pasif izleyici olmalarına neden olduğundan öğrenciler aktif öğrenme süreci içerisine yeterince girememekte ve yüzeysel öğrenmeler gerçekleşmektedir (Anthia & George, 2016). Desai ve Kulkarni (2022) çalışmalarında etkileşimli videoların öğrenen katılımını artırması ve aktif öğrenmelerini desteklemesi sayesinde öğrenen başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Taslibeyaz ve diğerleri (2015) tıp öğrencileriyle yaptığı çalışmada etkileşimli videoların başarı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Bosse ve diğerleri (2010) çalışmalarında etkileşimli videonun öğrenme üzerinde etkileşimsiz videolara kıyasen daha etkili olduğunu öne sürmüştür. Mevcut çalışmaların önemli bir kısmı 20 yaş üzeri ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Öte taraftan bu tez çalışmasının katılımcı grubunun ortaokul düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu düşünülürse farklı sonuçların gözlenmesinde yaş faktörünün etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Boss ve diğerleri (2010) bu süreçte bilgisayar öz yeterliği ve deneyimin de önemli bir rolünün olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu bilgisayar destekli öğrenme ortamları ile özellikle de etkileşimli videolarla daha önce bir yaşantı geçirmemiştir. Bu duruma bağlı oluşabilecek düşük bilgisayar öz yeterlilikleri düşünüldüğünde etkileşimsiz video ile etkileşimli video grubu arasında akademik başarı açısından farklılığın olmaması öz-yeterlik ve deneyimin düşüklüğü ile de açıklanabilir.

Bilişsel yük açısından çalışma grupları incelendiğinde her iki grubun da benzer düzeyde bilişsel yüklenme yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca etkileşimli ve etkileşimsiz video ile öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin haftalık ölçülen bilişsel yük düzeylerine bakıldığında dört haftalık süreç boyunca gruplar arası bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Bu çalışmada etkileşimli videolarda içerik düzenini görüntüleme, alt başlıklar içerisinden konu seçimi yapabilmeye gibi çeşitli bileşenler yer almıştır. Etkileşimsiz videolar da ise

video herhangi bir noktada kesilmeden bir bütün olarak öğrenciye sunulmaktadır. Bilişsel yük kuramına göre de mesajın basit parçalar halinde sunulması çalışma belleğindeki yüklenmeyi azaltmaktadır (Kalyuga, 2011). Video materyaller çevrimiçi öğrenme bağlamında her ne kadar güçlü materyaller olarak görülse de öğrenenlerin uzun videolarda dikkatlerini sürdürmeleri önemli bir problem olarak görülmektedir (Tseng, 2021). Her ne kadar ekstra kontrollerin bilişsel yüklenmeye neden olacağı beklense de içeriğin parçalı bir yapıda ve bütün ile olan ilişkisinin açık bir şekilde sunulmasının da bilişsel yükü düşürmesi beklenir (Mutlu-Bayraktar vd., 2019). Videolara eklenen içerik seçimi ve gezinmeye ilişkin etkileşim bileşenleri sayesinde öğrenciler içeriği seçebilmekte ve öğrenme içeriğini kontrol edebilmektedirler. Bu seçme ve kontrol yeteneği öğrencilerin bilişsel yükü yönetebilmelerini sağlamaktadır. Bu sayede istenen kavramsal öğrenme kapasitesi en optimal düzeyde kullanılmakta ve öğrenme çıktılarına öğrenciler daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedirler (Desai ve Kulkarni, 2022). Bu nedenle deney ile kontrol grubu arasında bilişsel yük açısından bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Afify (2020) etkileşimli videoların, karmaşık içerikleri alt bölümlere ayırarak sunulmasını olanaklı kıldığı için öğrenenler tarafından daha hızlı ve kolay bir şekilde algılanabildiğini ifade etmiştir.

Barut Tuğtekin ve Dursun (2022) çalışmasında benzer şekilde bilişsel yükü etkileşimli ve etkileşimli olmayan video gruplarıyla ele almış ve kullanılan materyallerin iki grupta da aşırı bir bilişsel yüklenmeye neden olmadığını, benzer yüklenmeler oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Kimi çalışmalarda da bilişsel yüklenme açısından gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür (Johnson vd., 2014; Mutlu-Bayraktar vd., 2019; Schwan & Riempp, 2004). Schwan ve Riempp (2004) etkileşimli videoların bireylerin bilişsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı oldukları için daha az bilişsel yüklenmeye neden olduğunu ortaya koymuştur. Lang ve diğerleri (2022) lisans düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada ayrıntılı ve açıklayıcı geri dönütün içsel motivasyonu arttırdığından bilişsel yükü azalttığını ifade etmiştir. Buna karşın Mutlu-Bayraktar ve diğerleri (2019) yaptığı sistematik inceleme çalışması sonucunda öğretim materyalinin etkileşimli yapısına bağlı olarak artan etkileşim elementlerinin de bilişsel yüklenmeye neden olabileceğini ifade etmiştir. Johnson ve diğerlerine (2014) göre etkileşimli videolara eklenen etkileşim bileşenlerinden video içi sorularda geri dönüt verilmesi öğrenenlerin bilişsel yüklenmelerini arttırmaktadır. Öğrenme süreci esnasında öğrencilerin cevapladıkları sorulara karşılık dönütler almaları, yaptıkları seçimlerin doğruluğunu sorgulamakta ve öğrencilerin bir dış bilişsel yüklenmeye maruz kalmalarına neden olmaktadır (Johnson vd., 2014).

Etkileşimli video materyallerinin etkileşimsiz video materyaline göre daha fazla duyuya hitap ettiği bilinmektedir. Barut Tuğtekin ve Dursun (2022) çalışmalarında etkileşimli videolarda metin tabanlı etkileşimlerin yoğunluğunun artmasının kullanıcılarda daha fazla bilişsel çaba gerektireceğini diğer bir deyiş ile bilişsel yüke neden olacağını ifade etmişlerdir. Bu durum bir kanalı sınırlı kapasitesinin aşılması ile açıklanabilir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada normal videolara ilave metinsel içeriklerin eklenmemesi, etkileşimin bileşenlerinin içeriğe özgür erişim ve formatif değerlendirmeler ile sınırlı olmasının bilişsel yükün de artmamasını sağladığı söylenebilir. Etkileşimli çoklu ortam materyallerinin görsel ve işitsel olarak daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu göz önüne alındığında daha fazla bilişsel

yük oluşturduğu öne sürülmektedir (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1988; Baddeley, 1992). Bu yüklenmenin önüne geçilmesi hususunda Pekdağ (2010) öğrencilerin işitsel ve görsel belleğinde oluşan yükün ve öğrenen dikkatini çekmek için kullanılan bilgi miktarının bir miktar azaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple öğretimsel bilgiler sunulurken tasarım esnasında bilişsel sistemin aşırı yüklenmesinin önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Nitekim öğrenciler, görsel ve işitsel belleğinde aşırı yüklenme oluşmadığında bilgileri daha derinlemesine öğrenmektedirler (Mayer & Moreno, 2002). Yürüm ve diğerleri (2022) ise etkileşimli videoların akıllı ve uyarlanabilir e-öğrenme sistemleri ile birlikte kullanılarak önceki tıklama verilerine dayalı olarak bu sistemlerin öneri-müdahaleler sunması ile bilişsel yükü azaltabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonucunda da video materyallere eklenen etkileşim bileşenlerinin video materyalini bilişsel yük açısından karmaşıktırmadığı ve oluşturulan bu öğretimsel materyalin etkileşimsiz versiyonlarına göre ekstra bir bilişsel yüke neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmada son olarak etkileşimli videoların video kapılma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimsiz video materyalleriyle öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin dikkat düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrenci dikkatini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Video kapılmanın dikkat boyutu videoyu izleyenlerin dış etkenlerden uzaklaşarak videoya ne derece odaklandığını incelemektedir (Visser vd., 2016). Alpkıray'a (2019) göre bir materyale eklenen etkileşim öğelerinin görsel ve işitsel açılarından bir uyum içinde olması gerekmektedir. Etkileşim öğeleri içermeyen video materyallerinin bu açıdan daha uygun olduğu söylenebilir. Ermis'e (2020) göre de bir video materyalinde resimlerin, müziklerin, anlatımın birleşimiyle görselliği güçlendiren renk, geçişlerin çekiciliği ilgisiz öğrencileri dahi öğrenme sürecine dahil edebilmektedir. Buna göre video tasarımı, kullanılan etkileşim öğelerinin sunulmuş biçimi öğrenci dikkatini etkileyebilmektedir. Yapılan deneysel bir çalışmada ise etkileşimli sorular kullanılarak yapılan video materyalinin öğrencilerin dikkatini artırarak öğrenmeye harcanan süreyi azalttığı ve öğrenme performansını arttırdığı görülmüştür (Vural, 2013). Desai ve Kulkarni (2022) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda etkileşimli videoların bünyesinde bulundurduğu gömülü etkin bileşenler sayesinde öğrencilerin dikkatini çektiğini ve daha iyi odaklanmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Desai & Kulkarni, 2022). Kirkorian ve diğerleri (2022) küçük bir yaş grubuyla gerçekleştirdikleri çalışmada etkileşimli öğelerin dikkati olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada etkileşimli videoların dikkati olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda yaş grubunun görece küçük olması ve bazı etkileşim öğelerinin dikkati dağıtması durumunun elde edilen sonuçlarda etkili olduğu söylenebilir.

Video kapılmanın ikinci faktörü olan anlatı dünyasına girme boyutu açısından gruplar arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kapılmanın bu faktörüyle video materyaline eklenen etkileşim öğelerinin videodaki anlatı dünyasına girmeyi ne derece etkilediği belirlenmeye çalışılır (Visser vd., 2016). Buna göre videolara eklenen etkileşim öğelerinin öğrencilerin anlatı dünyasına girmeleri noktasında olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Video gibi dijital içeriklere eklenen etkileşimlerin materyali kullanıcıları aktif

bir şekilde öğrenme sürecine dahil ettiği bir yapıya dönüştürdüğü bilinmektedir (Sakman, 2020). Kuzudişli (2019) videolardaki biçimlendirmeye yönelik soru, dönüt ve benzeri etkileşim bileşenlerinin öğrencilerin video etkileşim ve ilgilerini arttırdığını ifade etmiştir. Dersin ilgi çekici olmasıyla birlikte öğrenen bireyin sürece aktif olarak dahil edilmesinin önemli olduğu ve aksi takdirde öğrenmenin eksik gerçekleşeceği (Tandoğan, 2006) göz önünde bulundurulduğunda video materyaline eklenen etkileşim öğelerinin öğrencileri aktif tutarak öğrencilerin anlatı dünyasına girme derecelerini artırması olasıdır. Bir videonun anlatı özelliği seyirciyi kesinti olmadan videoya bağlayabilmesiyle etkili olur (Qu, 2022). Buna göre etkileşimli videoların parçalanmış kesitlerden oluşmasına ve aralarda biçimlendirici sorular içermesine rağmen aynı zamanda dikkati toparlayıcı bileşenler de barındırdığından anlatıyı olumsuz yönde etkilemediği ifade edilebilir.

Etkileşimli videoların video kapılmanın üçüncü faktörü olan kimlik boyutunda bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Kimlik boyutu öğrencilerin izledikleri videolardaki karakterlerin kimliklerini ne derece benimsediklerini ele almaktadır (Visser vd., 2016). Bu çalışmada deney ve kontrol grubu için oluşturulan tüm materyallerde dersin mevcut öğretmenin görüntü ve ses kayıtları kullanılmıştır. Aktarım teorisine (transportation theory) göre medya kullanıcılarının zaman içerisinde tekrar tekrar ve sürekli olarak benzer karakterler ile karşılaşmaları durumunda kullanıcılarda güçlü bir aşinalık duygusunun gelişmesi beklenir (Green vd., 2004). Nitekim bu çalışmada da hem araştırma öncesinde hem de deney sürecinde öğrenciler mevcut öğretmenleri ile etkileşim kurmuşlardır. Bu durumun onlarda aşinalık duygusunu oluşturduğu söylenebilir.

Empati boyutunda etkileşimli videolar ele alındığında ise etkileşim öğelerinin empatiyi etkilemediği ortaya konulmuştur. Empati iletişim kurmada duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları bir arada ele alan temel bir beceri olarak tanımlanır (Devoldre vd., 2010). Muratalan (2011) yaptığı çalışmada film, video karakterleriyle empati yapan öğrencilerin konuya daha iyi odaklandığını ve bu durumun öğrenmede bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu durumda video materyallerinde anlatıcının karakteri daha iyi yansıtılarak etkili bir öğrenmenin sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Costantini (2009) öğretmenlerin empatik olması gerektiğini, öğrenci özerkliği ve başarısında onların ihtiyaç ve duygularını bilebilmesi için bunun şart olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde bir eğitimcinin etkili iletişiminden söz edebilmek için empati kurması, bireyleri oldukları gibi kabullenmesi, aktif dinleme yeteneği gibi bazı becerilere sahip olmak gerekir (Ferhangi vd., 2014). Nitekim Hurriyetoğlu (2019) bir gruba röportaj içeren video izlettiğinde o grubun videodaki olaylarla empati kurarak olumlu düşünceler sergilediğini ifade etmiştir. Choi ve Yang (2011) ise video materyallerin öğrencilerin empati duygularını geliştirmede otantik deneyimler sunan etkili ortamlar olduğunu ifade etmiştir. Özetle bu çalışmada da her iki türdeki video materyallerin empati boyutunda benzer etkiyi yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak kapılmanın duygu boyutu araştırmada ele alınmıştır. Duygu boyutunda eğitsel videoların öğrencilerin duygularını ne ölçüde harekete geçirdiği ele alınmaktadır (Visser vd., 2016). Etkileşimli videoların etkileşimsiz videolar ile kıyaslandığında öğrencilerin duygularını harekete geçirme noktasında bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. İnsanların bilişleri ile duyguları arasında sıkı bir bağlantının olduğu

bilinmektedir (Plass & Kaplan, 2016). Bu durum duyguların bilişsel çabayı sürdürmede önemli bir rolü olduğunun da göstergesidir (Tucker, 2007). Dolayısıyla her ne ortamda olursa olsun öğrenenlerin duygu durumlarının mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Öğrenmede duyguyu etkileyen çokça faktörden söz etmek mümkündür. Dokunma kontrolü sağlayan akıllı ekranlar, görüntü, ses, titreşim eylemleri, hareket algılama, yakınlık, pozisyon, nem, sıcaklık, basınç gibi öğrenme ortamından kaynaklı etkenler duygu durumlarını ve öğrenme sürecinin verimliliğini etkileyebilmektedir (Sakman, 2020). Ancak bazen farklı tasarım yaklaşımları ile geliştirilen materyallerin benzer duygu durumları yarattığı da gözlenmektedir. Örneğin Chen ve Wu (2015) üç farklı türde tasarladıkları video materyallerinin benzer duygular uyandırdığını ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada etkileşimli ve etkileşimsiz olarak sunulan video materyallerinin aynı düzeyde bir duygu uyandırdığı ortaya konulmuştur. Buna göre etkileşim bileşenlerinin duygu durumları üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Oluşturulan etkileşimli ve etkileşimsiz video içerikleriyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinde iki grubun da benzer bir akademik gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Video materyallerine etkileşim unsurları eklenirken bireysel farklılıklara göre yapılandırılmasının akademik başarıyı artırması beklenmektedir. Bu çalışmada etkileşimli videoların başarı açısından bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Alpkıray (2019) öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimli videoyla öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin bu sürece adapte olarak etkili öğrenme gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu araştırma sürecinin kısa ve sınırlı bir konu kapsamında olduğu göz önünde bulundurularak daha uzun süren ve kalıcılık testleri ile uzun süreli hatırlama performansını ölçen araştırmalar ile bu durumun yeniden sinanması önerilmektedir.

Bu araştırma sonucunda videolara eklenen etkileşim bileşenleri göz ardı edilecek düzeyde bir bilişsel yüklenmeye neden olduğu gözlenmiştir. Buna göre içerik tasarımcılarına etkileşim öğelerini öğretimsel hedeflere uygun olarak eklemeleri önerilmektedir. Videolara eklenen etkileşim öğeleri birer ek bileşen olarak düşünüldüğünde her ne kadar bilişsel yük oluşturması beklense de içerik düzenini görüntüleme, aşamalı ve parçalı bir şekilde içeriklere erişmenin de bilişsel yükü azaltıcı bir etkisi olabilir. Bu çalışmada bu iki zıt etkinin bilişsel yük açısından farkı nötrale ettiği düşünülmektedir. İleri araştırmalar ile bu durumun sinanması önerilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan etkileşim öğelerinin video kapılmayı sadece dikkat boyutunda etkilediği olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar yetişkinler için etkileşim bileşenlerinin dikkati toparlayan bir unsur olarak belirlese de küçük yaş gruplarında bu durum farklı şekillerde sonuçlanabilmektedir. Buna göre geliştirilecek etkileşimli video materyallerinde kullanılan etkileşim unsurlarının özellikle dikkati olumsuz yönde etkileyecek bileşenlerden kaçınılması önerilmektedir. Dikkati olumsuz yönde etkileyen etkileşim türlerini belirlemek adına ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranları

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tüm

yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu 23.02.2022 tarihli 2022/05 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Afify, M. K. (2020). Effect of interactive video length within e-learning environments on cognitive load, cognitive achievement and retention of learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 68-89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269656>
- Alpkıray, F. (2019). *Etkileşimli video ile öğretimin öğrencilerin dinî ahlak eğitimindeki başarıları üzerine etkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Anthia, P., & George, P. (2016). *Interactive video, tablets and self-paced, learning in the classroom: preservice, teachers, perceptions*. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016), 195-202.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Barut Tuğtekin, E. (2020). *Çoklu ortamla öğrenmede farklı etiketleme yaklaşımlarının başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisi*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Barut Tuğtekin, E., & Dursun, Ö. Ö. (2022). Effect of animated and interactive video variations on learners' motivation in distance Education. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3247-3276. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10735-5>
- Bosse, H. M. (2010). Interactive film scenes for tutor training in problem-based learning (PBL): dealing with difficult situations. *BMC Medical Education*, 10(52), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-52>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE Life Sciences Education*, 15(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Burleson, B. R., & Rack, J. J. (2008). Constructivism theory, explaining individual differences in communication skill. In D. O. Braithwaite, P. Schrodt (Ed.). *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*, SAGE Pub.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and instruction*, 8(4), 293-332.
- Chen, Y. T. (2012). A study of learning effects on e-learning with interactive thematic video. *Journal of Educational Computing Research*, 47(3), 279-292. <https://doi.org/10.2190/EC.47.3.c>
- Chen, C.-M., & Wu, C.-H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108-121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015>

- Choi, H. J., & Yang, M. (2011). The effect of problem-based video instruction on student satisfaction, empathy, and learning achievement in the Korean teacher education context. *Higher Education*, 62(5), 551-561. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9403-x>
- Costantini, G. (2019). Empathy in education: the successful teacher. In R.G. Aguilar (Ed.) *Empathy: Emotional, ethical and epistemological narratives* (pp. 73-81). Brill.
- Deryakulu, D., Sancar, R., & Ursavaş, Ö. F. (2019). Video kapılma ölçeğinin uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 154-168. <https://doi.org/10.17943/etku.439097>
- Desai, T. S., & Kulkarni, D. C. (2022). Assessment of Interactive Video to Enhance Learning Experience: A Case Study. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35(1). <https://doi.org/10.16920/jeet/2022/v35is1/22011>
- Devoldre, I., Davis, M. H., Verhofstadt, L. L., & Buysse, A. (2010). Empathy and social support provision in couples: Social support and the need to study the underlying processes. *The Journal of psychology*, 144(3), 259-284. <https://doi.org/10.1080/00223981003648294>
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi– bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1327698>
- Ermis, K. (2020). *Eğitsel videolarla desteklenen harmanlanmış öğretim tasarımının öğretmen adaylarının derse yönelik güdülenmelerine etkisi*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ferhangî, A. A., Seferzade, H. ve Khademi, M. (2014). *Organizational communication theory*. Tahran: Resa Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14, 311–327. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x>
- Greenberg, A. D., & Zanetis, J. (2012). The impact of broadcast and streaming video in education. *Cisco: Wainhouse Research*, 75(194), 21. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/ciscovideowp.pdf
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Eğitim ve Bilim* 30(138), 10-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4989/1096>
- Hürriyetoğlu, H. (2019). *Gruplar arası tehdit ve empatinin Suriyeli göçmenlere yönelik açık ve örtük tutumlar üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Johnson, C. I., & Priest, H. A. (2014). The feedback principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 449–463). Cambridge University <https://doi:10.1017/CBO9781139547369.023>
- Kılıç Çakmak, E. (2007). Çoklu ortamlarda dar boğaz: Aşırı bilişsel yüklenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-24.
- Kim, S., Phillips, W. R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., & Keary, J. (2006). A conceptual framework for developing teaching cases: A review and synthesis of the literature across disciplines. *Medical Education*, 40(9), 867–876. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02544.x>
- Kirkorian, H. L., Choi, K., Yoo, S. H., & Etta, R. A. (2022). The impact of touchscreen interactivity on US toddlers' selective attention and learning from digital media. *Journal of Children and Media*, 16(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1944888>
- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımını. *Journal of Social Sciences [Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi]*, 18(2), 93-113.
- Kuzudüşli, H. (2019). *Video-içi biçimlendirici değerlendirme ortamında öğrenen- değerlendirme etkileşimlerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Lang, Y., Xie, K., Gong, S., Wang, Y., & Cao, Y. (2022). The Impact of Emotional Feedback and Elaborated Feedback of a Pedagogical Agent on Multimedia Learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 810194 <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2022.810194>
- Mayer, R. E. (2019). How multimedia can improve learning and instruction. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (460–479). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235631.019>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational psychology review*, 14(1), 87-99.
- Monserrat, T. J. K. P., Li, Y., Zhao, S., & Cao, X. (2014, April). L. IVE: an integrated interactive video-based learning environment. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3399-3402).
- Monserrat, T. J. K. P., Li, Y., Zhao, S., & Cao, X. (2014, April). L. IVE: an integrated interactive video-based learning environment. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3399-3402).
- Muratalan, T. (2011). *Tarih öğretmenlerinin tarihî filmlerden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Mutlu-Bayraktar, D., Cosgun, V., & Altan, T. (2019). Cognitive load in multimedia learning environments: A systematic review. *Computers & Education*, 141, Article e103618. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103618>
- Paas, F. G., & Van Merriënboer, J. J. (1993). The efficiency of instructional conditions: An approach to combine mental effort and performance measures. *Human Factors*, 35(4), 737-743. <https://doi.org/10.1177%2F001872089303500412>
- Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02213420>
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedyaya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. In *Emotions, technology, design, and learning* (pp. 131-161). Academic Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>

- Qu, M. (2022, June). The study on tik tok interactive modes and future interactive video strategy development. In *2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)* (pp. 1746-1750). Atlantis Press.
<https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.220504.316>
- Sakman, S. (2020). *Medya tasarımı bağlamında dijital içerikli ve etkileşimli ders kaynağı tasarımı*. Gazi Üniversitesi: Sanatta yeterlik tezi.
- Schwan, S., & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293–305.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.005>
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (10th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
<https://doi.org/10.14527/9786050370522>
- Sweller, J. [John] (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Tandoğan, R. Ö. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taslibeyaz, E., Dursun, O. B., & Karaman, S. (2015). Examination of student views concerning interactive videos used in medical education (Tıp Eğitiminde Kullanılan Etkileşimli Videolar ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi). *Türk Tıp Derneği Dergisi*, 24(6), 222–2229.
- Tellegen, A., Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("Absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 268-277.
- Tseng, S. S. (2021). The influence of teacher annotations on student learning engagement and video watching behaviors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00242-5>
- Tucker, D. M. (2007). *Mind from body: Experience from neural structure*. Londra: Oxford University.
- Uğur, S., & Okur, M. R. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 104–126.
- Visser, L. N. C., Hillen, M. A., Verdam, M. G. E., Bol, N., de Haes, H. C. J. M., & Smets, E. M. A. (2016). Assessing engagement while viewing video vignettes: Validation of the Video Engagement Scale (VES). *Patient Education and Counseling*, 99(2), 227-235.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2015.08.029>
- Vural, O. F. (2013). The impact of a question-embedded video-based learning tool on e-learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1315–1323.
- Yürüm, O. R., Yıldırım, S., & Taşkaya-Temizel, T. (2022). An intervention framework for developing interactive video lectures based on video clickstream behavior: a quasi-experimental evaluation. *Interactive Learning Environments*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2042312>

Extended Summary

Introduction

Interactive video, unlike traditional video perception, is the material that allows the receivers to listen to the sounds and watch the images and take an active role in the system (Taslibeyaz et al., 2015). In addition, interactive videos are ideal teaching materials for individual and powerful use that allow the user to repeat the desired parts of the video content by offering a choice opportunity (Seferoğlu, 2006). It is known that as multimedia instructional materials become richer in terms of flexibility and features, their complexity increases (Kılıç Çakmak, 2007). It is thought that this situation may create various risks in terms of academic success, cognitive load, and engagement. In this context, the aim of this research is to examine the effect of interactive instructional videos, created by adding interactive components to existing instructional videos, on students' academic success, cognitive load, and video engagement. In order to ensure individual participation in learning environments, the learning content used should not place an individual burden on the individual (Barut Tuğtekin & Dursun, 2022). Çakmak (2007) sees the cognitive load, which is expressed as the load on the cognition system while making an effort to fulfill a certain task, as a determining factor for participation. The amount of cognitive load refers to the amount of information that an individual acquires in a short period of time and is considered an important individual characteristic for learning processes. (Barut Tuğtekin, 2020). Cognitive load refers to all mental activities that occur in short-term memory once (Chandler & Sweller, 1991). Accordingly, it is seen that the cognitive characteristics of the learners are effective in the learning process. Kim et al. (2006) argued that for a video to serve its purpose effectively, it must have an engagement feature. It is possible for a material with this tendency to achieve its purpose in a short teaching period. Video material should keep the learner active in terms of empathy (empathy with the narrator), emotion (the emotion created by the video), identity (adopting the narrator's identity), entering the narrative world (feeling in the narrative world of the video), and attention (focusing on the video) (Visser et al., 2016). In terms of all these structures, it can be said that a video with sufficient qualifications can ensure video engagement (Deryakulu et al., 2018).

Method

This research was designed and carried out as a study made with a paired design, which is one of the quasi-experimental designs based on pre-test and post-test. The study group of the research consisted of 6th grade students studying in a secondary school in İpekyolu district of Van. A total of 83 participants comprised the final group of the study. The control group consisted of 42 people; 28 girls and 14 boys, and the experimental group consisted of 41 people; 24 girls and 17 boys. In Moodle LMS, which is used for the experimental process, lessons were created for the experimental and control groups. Afterward, the students were registered for the relevant courses. Instructional videos suitable for these courses were uploaded by the instructor on a weekly basis. While creating the video materials, four topics belonging to the Information Technologies course were determined for both groups. Interactive and non-interactive video materials on these subjects were produced and broadcast over the LMS. To compare the success of the students before the application and

after the application, an achievement test was applied in the form of a pre-test and post-test with printed forms. Similarly, right after the videos were watched for four weeks, the cognitive load scale and the video engagement scale administered via printed forms. In the study, three data collection tools were used. The first data collection tool is the 15-item achievement test structured by the researchers. The academic achievement test, which was prepared for the learning objectives of the Information Technologies course, was examined in terms of content, structure, and language by a total of four people: two teachers and two academicians. The second data collection tool is the Cognitive Load Scale. The original form of the scale was developed by Paas and Van Merriënboer (1993). It was adapted to Turkish by Karadeniz and Kilic (2004). The scale is a 9-point Likert type and consists of a single item. This scale determines the cognitive load based on the student's perception. The third data collection tool is the Video Engagement Scale. The Video Engagement Scale developed by Visser et al. (2016) was adapted into Turkish by Deryakulu et al. (2019). The scale is in 7-point Likert type and consists of five factors and 15 items in total. In the analysis of the data, two-factor ANOVA, independent sample t-test, and Levene test were used for mixed measurements.

Findings, Discussion and Results

The research first looked at the effect of interactive videos on students' academic performance. For this purpose, a two-factor ANOVA analysis for mixed measures was used to test the significance of the difference between development and groups. According to the results, there was a difference between the scores of pre-and post-test of the experimental and control groups. In addition, it was observed that both the pre-and post-test scores of the control group were higher than the experimental group. Secondly, the effect of interactive videos on cognitive load was investigated. Comparisons between groups were made by taking the averages of the cognitive load scores obtained. The data from the cognitive load scale were analyzed with the independent sample t-test. According to the study's findings, the experimental group watching interactive videos had a higher cognitive load than the control group watching non-interactive videos. When the impact of interactive videos on student achievement was studied, no significant difference between the experimental and control groups was found. Finally, the effect of the interactive elements added to the videos on the video engagement levels of the students was examined in the research. Mean scores were calculated for each factor of five-dimensional video engagement, and intergroup comparisons were made with an independent sample t-test. When the findings were considered, it was observed that there was a significant difference between the groups only in the attention dimension of video engagement. When the mean scores of the groups on the attention dimension were compared, it was determined that the attention averages of the group that learned with non-interactive video material were higher. As a result, when looking at the improvement in the academic performance of students who studied with interactive and non-interactive videos, it was found that instructional videos improved academic performance in both groups. Accordingly, it can be said that both groups achieved effective learning during the research process. On examination of the study groups in terms of cognitive load, it was found that both groups had similar levels of cognitive load. In addition, when the weekly cognitive load levels of students learning with interactive and

non-interactive video were assessed, it was seen that there was no difference between the groups over four weeks. In summary, it can be said that the interaction components added to the materials do not complicate the video material in terms of cognitive load and do not cause an extra cognitive load compared to the non-interactive versions of this created instructional material. Finally, the effect of interactive videos on video engagement was investigated. As a result of the research, it was found that the attention level of the students who learned with non-interactive video materials was higher. According to this result, it was possible to say that the interactive elements added to the videos affect the students' attention negatively. Considering that this research process was carried out in a short period of time and on a limited number of subjects, it is recommended that this situation be re-examined in longer-term studies that measure long-term recall performance using retention tests. At the same time, it has been observed that the interactive components added to the videos cause a negligible cognitive load. Accordingly, content designers are recommended to add interactive elements following the instructional objectives.

Author Contributions

This study was produced from the master thesis of the first author under the supervision of the second author. All authors equally contributed to the writing of the article. They read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was granted approval from the Van Yüzüncü Yıl University, Social and Human Sciences Publication Ethics Committee (Ethics Committee's Decision Date: 23.02.2022, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2022/05).

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

4+4+4 Düzenlemesiyle Okula Erken Yaşta Başlayan Çocuklar: “Bir Yaş Daha Büyük Olsaydım Çok Daha İyi Olurdu!”

Children Starting School at an Early Age with the 4+4+4 Regulation: “It Would Be Much Better If I Was One Year Older!”

Ali Ekber Şahin¹  Saadet Zoraloğlu²  Nergiz Kardeş-İşler³ 

¹Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

²Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

³Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

12.08.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

14.02.2023

*Sorumlu Yazar

Saadet Zoraloğlu

Başkent Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana
Bilim Dalı, Ankara

szoraloglu@baskent.edu.tr

Öz: Türkiye’de okula başlama yaşı 6287 sayılı Kanun ile düzenlenmiş ve 2012-2013 öğretim yılında 60 aylık çocuklar da okula başlamıştır. Bu araştırmanın amacı, 60-68 aylık okula başlayan çocukların ve ebeveynlerinin yaşantılarını, kendi görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelemektir. Bu olgubilim (fenomenoloji) araştırmasında veriler, 2020-2021 öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılında okula başlamış olan 23 çocuk ve 20 ebeveyn oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, çocukların okula gönderilme nedenleri, katılımcıların yaşantıları ve yaşantılarına dayanan öneriler olmak üzere üç kategoride sunulmuştur. Ebeveynler çocuklarını, 4+4+4 düzenlemesi veya kendi istekleri nedeni ile okula göndermişlerdir. Katılımcıların yaşantıları; çocukların erken yaşta okula başlamaları nedeniyle okul yıllarında aile, öğretmen ve akran etkileşiminde olumlu ve olumsuz deneyimleri olduğunu göstermiştir. İlkokul döneminde, çocukların bireysel gelişimlerinin yeterli olgunluğa erişmemesinden kaynaklı yaşananlar, ortaokul ve lise dönemine de yansımıştır. Katılımcılar kendi deneyimleri doğrultusunda; okul öncesi eğitimin gerekliliğini, okula başlama yaşının yeniden düzenlenmesini, okulların ve yapılan düzenlemelerin çocuğa uygun şekilde gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Bulgulardan yola çıkılarak; okula başlama yaşındaki düzenlemenin bilimsel bir temelde yapılması, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırması ve öğretim programının çocuğa uygun biçimde düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula başlama yaşı, göreceli yaş, deneyimler, okula uyum

Abstract: The school starting age in Turkey was regulated by Law No. 6287, and 60-month-old children started school in the 2012-2013 school year. The aim of this research is to examine the experiences of 60-68-month-old children who started school and their parents in depth in line with their own views. In this phenomenological research, the data were collected through semi-structured interviews in the 2020-2021 school year. 23 children and 20 parents participated in to the study. The findings are presented in three categories: reasons for sending children to school, experiences and suggestions based on their experiences. Parents sent their children to school due to 4+4+4 regulation or their own initiative. The participants had various experiences within family, teacher and peer interaction during school life because of starting school at an early age. In the primary school, the experiences caused by the individual development of children not reaching sufficient maturity were also reflected in the middle and high school. Participants suggested the necessity of preschool education, reformulation of the school starting age, and child-friendly learning environments. The findings suggested that regulating the school starting age on a scientific basis, compulsory preschool education, differentiating the instruction, and arranging the curriculum in accordance with the children.

Keywords: School starting age, relative age, experiences, school adjustment

Şahin, A. E., Zoraloğlu, S. ve Kardeş-İşler, N. (2023). 4+4+4 düzenlemesiyle okula erken yaşta başlayan çocuklar: “Bir yaş daha büyük olsaydım çok daha iyi olurdu!”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 209-224. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1161146>

Giriş

Çocuklarını okula kaydettirecek ebeveynlerin düşündükleri ilk konu çocuklarının okula hazır olup olmadığıdır. Okula başlama yaşı, çocukların hazır oluşlarını etkileyen önemli etkenlerden biridir. Black ve diğerleri (2011) okula başlama yaşının, çeşitli mekanizmalar yoluyla çocukların okula hazır olma durumunu ve eğitim süreci boyunca elde edilebilecek sonuçları etkileyebileceğini belirtmiştir. İlkokul, çocukların akademik anlamda temel becerileri kazanmaya başladığı özgün eğitim basamaklarından biridir. Bu basamağa adım atması için çocuğun okula hazır olması gerekliliği üzerine fikir birliğine varılsa da, ilkokula tam olarak hangi yaşta başlanabileceğine ilişkin ortak bir kanı bulunmamaktadır. Yapılan birçok araştırma (Bedard ve Dhuey, 2006; Fredriksson ve Öckert, 2006; Puhani ve Weber, 2007; Sakic ve diğerleri, 2013; Verachtert ve diğerleri, 2010), okula daha geç başlayan çocukların sınavlarda diğer çocuklara göre daha yüksek puan alma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Denton ve West (2002), okula başladıklarında yaşı

daha büyük olan çocukların genellikle küçük akranlarından daha fazla şey bildiğine dair kanıtlar sunmuştur.

İlkokula başlama yaşının belirlenmesinde, takvim yılı ve kesme tarihi olmak üzere iki farklı yöntem kullanılmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2022). Her iki yöntemin kullanımında da, bir sınıftaki öğrenciler arasında ay farkları olmaktadır. Göreceli yaş (relative age) olarak adlandırılan bu durum, takvim yılı veya kesme tarihi temelinde ilkokula kayıt yapıldığında bir sınıf içerisinde neredeyse bir yaşa yakın yaş farkı oluşmasına işaret etmektedir. Göreceli yaş farkının aynı sınıf düzeyinde olan öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (Bedard ve Dhuey, 2006; Dhuey ve diğerleri, 2019; Ekiz ve Bakkaloğlu, 2021; Hanly ve diğerleri, 2019; Lawlor ve diğerleri, 2006; Şahin ve diğerleri, 2022; Yavuz, 2019). Kapçı ve diğerleri (2013), ilkokul birinci sınıfta olan beş yaşındaki çocukların altı yaşındaki çocuklara göre akademik algılarının daha geride olduğunu, okula uyum sürecinde sorun yaşadıklarını ve davranışsal sorunlarla daha fazla

karşılaştıklarını saptamışlardır. Korkmaz ve Özgün (2016) de, 2012-2013 öğretim yılında ilkökul birinci sınıf okutan öğretmenlerin, 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yılları boyunca öğrencilerinin gelişimlerini okula başlama yaşlarına göre tespit etmeye çalışmışlardır. 71 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin %94'ü, erken yaşta okula başlayan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında akademik farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, küçük yaşta okula başlayanların okuma-yazma ve matematik becerilerinin büyük yaştakilere göre geride ve dikkat sürelerinin de kısa olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'de 2012 yılında okula başlama yaşı, kamuoyunda "Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesi" olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile 60 ayını dolduran çocukların da ilkökula kaydı mümkün hâle gelmiştir. Bu durumda aynı sınıftaki öğrencilerin yaş farkları, 60 ay ile 84 ay arasında değişkenlik göstermiştir. Bu düzenlemeyle ilkökula başlama yaşının 60 aya kadar gerilemesi ve her bir sınıfta göreceli yaş farkının ötesinde bir kronolojik yaş farkının bulunması, bu konuda çeşitli çalışmaların yapılması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. 4+4+4 düzenlemesine ilişkin çalışmalar arasında, öğrencilerden toplanan veriler temelinde yapılan analizler önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu kapsamda İş Güzel ve diğerleri (2014), 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfa kaydolmuş 2.081 öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirledikleri araştırmalarında, çocukları 69 aydan büyük ve küçük olarak gruplandırarak gerçekleştirdikleri karşılaştırmalarda; 69 aydan küçük olan çocukların diğer gruba göre akademik başarılarının anlamlı olarak düşük olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmadaki 2.081 öğrenci Şahin ve İş Güzel (2018) tarafından üç dönem üst üste izlenmiş; Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerindeki gelişimleri altı aylık aralıklarla incelenmiştir. Analizlerin sonucuna göre, 69 aydan küçük yaştaki çocukların, birinci ve ikinci sınıf boyunca büyük yaş grubundaki çocuklara göre dezavantajlı durumlarının devam ettiğini saptamışlardır.

2012-2013 öğretim yılında ilkökulun birinci sınıfına başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini ve birinci ve ikinci sınıftaki başarılarını inceleyen bu çalışmaların ardından Şahin ve diğerleri (2022), yine aynı öğretim yılında birinci sınıfa başlayan çocukların akademik başarısını 2020 yılındaki Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan merkezî sınav verileri temelinde incelemiştir. Ankara ilinden 9.582 öğrenciye ait verilerin analizi temelinde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler; 60-65 ay (veli izniyle kaydolanlar), 66-68 ay (tıbbi tanı ile kaydı ertelenebilecekler), 69-71 ay (zorunlu kayıt I), 72-74 ay (zorunlu kayıt II), 75-77 ay (zorunlu kayıt III), 78-80 ay (zorunlu kayıt IV) ve 81-84 ay (zorunlu kayıt V) olmak üzere yedi farklı gruba ayrılmıştır. Analizler sonucunda okula başlama yaşı arttıkça, gruplar arasındaki puan farkının arttığı ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre 60-65 aylık gruptaki çocukların puanları ile 81-84 aylık gruptaki çocukların arasında 30 puandan fazla fark bulunmaktadır. Araştırmadaki önemli bir diğer bulgu da, gruplar arasındaki istatistiki olarak anlamlı ayrışmanın 69-71 ay ile 72-74 ay arasında olmasıdır. Birbirinin devamı niteliğinde olan bu üç çalışmanın bulgularından varılacak sonuç, okula erken yaşta başlayan çocukların ilkökula hazır olmadıkları ve göreceli yaşın akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinin ilkökul yıllarında ve ortaokulu tamamladıklarında dahi kendini göstermesidir.

Özdemir ve Battal (2019) ilkökula 60-66 ay arasında başlayan çocukların velileri ve öğretmenleriyle görüşmeler yaparak çocukların okula uyum ve akademik anlamda

yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında veliler ve öğretmenler okula erken başlamayı olumsuz bir durum olarak değerlendirmişler ve sınıflarındaki öğrenciler arasında iki yıla kadar yaş farkı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çocukların okula uyumda sorun yaşadıklarını, uygun hazırbulunuşluk düzeyinde olmadıklarını, akademik anlamda büyük yaştaki çocuklardan daha geri kaldıklarını ve akranlarıyla etkileşimde sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim açısından da göreceli olarak büyük yaştaki çocuklara göre gelişimlerinin geride olduğunu belirtmişlerdir. Oktay ve diğerleri (2021), 2012-2013 öğretim yılında ilkökula başlayan çocukların altıncı sınıftaki akademik başarılarını inceledikleri ve ilkökul birinci sınıftaki deneyimlerini cümle tamamlama testi ile tespit ettikleri bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, küçük yaş grubundaki çocukların büyük kısmının birinci sınıfa başladıkları ilk güne ilişkin üzüntü, korku ve ayrılık kaygısı gibi duygular yaşadığını belirtirken büyük yaş grubundaki çocuklardan bu duyguları hissettiklerini ifade eden daha az sayıda çocuk olmuştur. Bunun yanında küçük yaş grubundaki çocuklar, sınıftaki akran ilişkilerinde dışlanma ve yalnızlık duygusu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan tüm bu araştırmalar, okula erken yaşta başlayan çocukların akademik başarı, okula uyum, akran ilişkileri ve gelişimsel açıdan dezavantajlı olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmalarda, öğrencilerden elde edilen verilerle akademik başarılarının durumları; velilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunların neler olduğu ve sınırlılıkları olan yöntemlerle öğrencilerin deneyimlerinin tespitine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin ne gibi deneyimler yaşadığına ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmak, özellikle boylamsal çalışmalarla akademik olarak olumsuz etkisi bulunan göreceli yaş etkisinin derinliğini ortaya koymak, alan yazına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Bu nedenle araştırma, "Eğitimde 4+4+4 düzenlemesiyle ilkökula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin deneyimleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Bu araştırma okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin yaşadığı deneyimleri ortaya koymayı amaçladığından nitel bir yaklaşımla desenlenmiştir. Katılımcıların bakış açıları çerçevesinde herhangi bir durum veya kavrama ilişkin deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlandığında nitel yaklaşımlardan fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılır (Gay ve diğerleri, 2012). Fenomenolojik yöntemde, tek bir fenomeni deneyimleyen kişilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak bu fenomenin ne gibi yaşantıları beraberinde getirdiği açıklanmaya çalışılır (Frankel ve Wallen, 2009). Bununla birlikte bireysel olarak deneyimlenmiş bir fenomenin betimlenmesi ve keşfedilmesi sağlanır (Marshall ve Rossmann, 2011). Bu bağlamda, bu araştırma bireylerin "okula erken yaşta başlama" fenomenine ilişkin deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Katılımcılar

Nitel yaklaşımla tasarlanan araştırmalarda, araştırma sorusuna uygun biçimde zengin veri elde edebilmek için amaçlı örnekleme teknikleriyle katılımcılar belirlenir (Creswell, 2013). Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Patton (2014) bu örnekleme yönteminde belli ölçütleri sağlayan durumların belirlenerek seçildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda okula erken yaşta

başlama fenomenine ilişkin zengin deneyime sahip kişilerin seçilebilmesi için araştırmaya katılım ölçütü olarak; 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 düzenlemesi kapsamında ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptırdığında yaşları 60 ay ile 68 ay arasında değişen çocuklar ve onların ebeveyni olmak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan gönüllü 23 çocuk ve 20 ebeveyn araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcılar arasında ikiz ve üçüz öğrenciler yer aldığından katılımcı ebeveyn sayısı 20’dir. 23 katılımcının altısı erkek, on yedisi kızdır. 2020-2021 öğretim yılında lise birinci sınıfa kayıtlı olan çocukların 20’si Ankara, 3’ü Adana ilinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların tümü, 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezî Sınavı’na girmiştir ve bu sınavdan aldıkları puanlar 198 ve 437 arasında değişmektedir. Katılımcıların altısı (%26) okul öncesi eğitim almış, 17’si ise herhangi bir okul öncesi eğitim almadan doğrudan birinci sınıfa başlamıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla çocuklara K1-K23 şeklinde kod isimler verilirken benzer şekilde, ebeveynlerine de K1E-K20E şeklinde kod isimler verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama sürecinden önce, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonuna başvurulmuş, 21 Ekim 2020 tarihli ve 35853172-600-E.0001293222 sayılı Rektörlük yazısıyla araştırmanın etik açıdan uygun olduğu bilgisi alınmıştır. Etik açıdan onayın alınmasıyla görüşme süreci planlanmıştır. Yapılacak görüşmeler için araştırmacılar; çocukların okul yaşantıları boyunca okula erken yaşta başlamalarından dolayı akademik performanslarının durumu, öğretmenleri, akranları ve ebeveynleriyle etkileşimlerine ilişkin deneyimlerine yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlamıştır. Ebeveynlerle de görüşme yapılacağından çocuklarının deneyimlerine ilişkin gözlemlerini ve veli olarak kendi deneyimlerini ortaya koyabilecekleri sorular da forma eklenmiştir. Ortalama 30-40 dakika süren görüşmeler, 3.05.2021-9.06.2021 tarihleri arasında telefon ve çevrimiçi araçlarla (Zoom, WhatsApp) birebir gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için katılımcıların onayı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırmacılar, katılımcılarla birebir görüştüğünden sonra tüm görüşmeyi yazılı bir doküman hâline getirerek çözümlemeye hazırlamışlardır. Nitel araştırmalarda verilerin çözülmesi inandırıcı, gerçekçi ve doğru şekilde verilerin özetlenmesini ifade etmektedir (Gay ve diğerleri, 2012). Bu nedenle verinin derinlemesine şekilde anlamlandırılması için içerik çözümü yapılmıştır. Tüm veri seti iki araştırmacı tarafından incelenmiş, ayrı ayrı kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Ardından bu kodlamalar, araştırmacılar arasında tutarlılığı sağlamak için karşılaştırılmış ve araştırmacılar arasındaki görüş alışverişi sonucunda verileri kategorilendirme ve kodlama işlemi netleştirilerek son hâli verilmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen bulgular anlatı şeklinde ve gerekli kısımlarda görüşmelerden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Nitel yaklaşımda geçerlik, toplanan verilere dayalı olarak yapılan çıkarımların uygun ve anlamlı olmasıyla sağlanır (Frankel ve Wallen, 2009). Verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle bulgular, detaylı açıklamalar ve bu açıklamaları destekleyen alıntılarla sunulmuştur. Çıkarımların anlamlı olup olmadığına ilişkin araştırmacıların verileri birlikte

çözümlemesi ve tutarlı olması sağlanmıştır. Nitel yaklaşımla desenlenen araştırmalarda güvenilirlik, veri toplama tekniklerinin tutarlı ve teyit edilebilir sonuçlar vermesini ifade etmektedir (Gay ve diğerleri, 2012). Güvenilebilir veri toplayabilmek için çocuklar ve ebeveynleri ile birlikte görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kaydedilerek veri kaybı engellenmiştir. Güvenirliğe etki eden bir diğer etken de transkripsiyonların yeterliliğidir. Toplanan verinin yazıya dökümü sırasında herhangi bir eleme olmadan ifade edilen tüm cümleler yazıya geçirilerek çözümlemeye dâhil edilmiştir.

Bulgular

Verinin çözülmesi sonucunda, katılımcıların okula erken yaşta başlama fenomenine ilişkin deneyimlerinden ortaya çıkan kategorilere ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar

Nedenler	Mevzuattan Kaynaklı Uzman Görüşünden Kaynaklı Aileden Kaynaklı
Yaşantılar	Bireysel gelişimin yansımaları Aile içi etkileşim Öğretmenlerle etkileşim Akranla etkileşim İlkokul sonrası yaşantılar
Öneriler	Okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin öneriler Okula başlama yaşının düzenlenmesine yönelik öneriler

Tablo 1, veri analizi sonucunda “Nedenler, Yaşantılar ve Öneriler” olmak üzere üç kategorinin oluştuğunu göstermektedir. Bu kapsamda “Nedenler” kategorisinde, ebeveynlerin 2012-2013 öğretim yılında çocuklarını okula erken yaşta göndermelerinin altında yatan üç farklı nedeni göstermektedir. “Yaşantılar” kategorisinde, okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerin okula uyum sürecinde edindikleri tüm deneyimler beş alt başlıkta yer almaktadır. “Öneriler” kategorisinde ise çocukların ve ebeveynlerin yaşadıkları deneyimler sonucunda diğer çocuklara, ebeveynlere ve eğitim sistemine sundukları öneriler sıralanmıştır.

Ebeveynlerin Çocuklarını Okula Erken Yaşta Gönderme Nedenlerine İlişkin Bulgular

4+4+4 düzenlemesinin uygulamaya konulduğu 2012-2013 öğretim yılında çocuklarını erken yaşta ilkokul birinci sınıfa kaydettiren 20 ebeveynle yapılan görüşmeler sonucunda okula gönderme nedenleri üç başlık altında (bkz. Tablo 1) toplanmıştır. Nedenler arasında gösterilen 4+4+4 düzenlemesi kapsamında kullanılabilir “tbbi tanı rapor” ile yine bu düzenleme kapsamında yapılabilecek okula uyum programına ilişkin yanlış bilgi paylaşımı “Mevzuattan kaynaklı nedenler” başlığı altında yer almıştır. Düzenleme kapsamında değişen Yönetmelik’e göre, 66 ayını doldurmuş (yaşça kayıt hakkı elde eden), ancak bedenlen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayacak çocuklar için alınacak tbbi tanı rapor ile çocukların kayıtları bir sonraki yıla ertelenebilir ya da okul öncesi eğitime yönlendirilebilir. Bu kapsamda ebeveynler aslında çocuklarını erken yaşta okula kaydettirmek istememelerine rağmen doğrudan birinci sınıfa çağrı yapıldığı için çocuklarını kaydettirmek durumunda kaldıklarını belirtmiştir. K3E “Öyle bir bilgim yoktu, bilseydim hiç

düşünmeden onu (raporu) alırdım. Kendim zorlandım, çocuğum zorlandı” diyerek tıbbi tanı rapora ilişkin bilgisi olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerden bazıları ise bu raporu almanın, çocuklarının ilerleyen yıllardaki hayatına olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündüklerini ve bu nedenle rapor almadıklarını, sonuç olarak da çocuklarını okula erken yaşta göndermek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. K1E bu konuda *“Sadece o dönemki rapor yüzünden kızımı okula gönderdim. ‘Zihinsel gelişimi yerinde değildir’ diye bir rapor gerekiyordu... Evet, yoksa göndermezdim yani.”* diyerek bu durumu ifade etmiştir. Mevzuat kaynaklı nedenler arasında, 4+4+4 düzenlemesi kapsamında yaşça küçük ve okul öncesi eğitim almamış çocukların doğrudan birinci sınıfa kaydolabileceğinden, birinci sınıftaki etkinliklerin okula uyum programı şeklinde yürütüleceğine ilişkin bilgilendirme yer almaktadır. Ancak ebeveynler, birinci sınıfın okula uyumu kolaylaştıracak bir programla yürütülmediğini belirtmişlerdir. K20E, *“Ama hiç öyle olmadı, hiç anaokulu gibi olmadı, boyamayı falan bir ayda bıraktılar. Boyama falan olmadı.”* diyerek çocuğunu okula erken gönderme konusunda motive edici olan okula uyum programının olacağına ilişkin bilginin, aslında gerçeği yansıtmadığını dile getirmiştir.

Görüşmelerde ortaya çıkan nedenlerin bir kısmı ise “Uzman görüşünden kaynaklı nedenler” başlığı altında yer almıştır. Bazı ebeveynler, çocuklarını erken yaşta okula gönderip göndermeme konusunda okuldaki sınıf öğretmenlerinden, okul müdüründen ya da diğer çocuklarının sınıf öğretmeninden görüş alarak karar vermişlerdir. K18E’nin, *“Ama öğretmeni bir kez denemek istedi. Resim yaptırttı, kâğıdı çok güzel kullandığını söyledi. ...Bu çocuğun devam edebileceğini söyledi, yoksa ben almayı düşünmüştüm hani, küçük diye”* ifade ettiği bu durumdan da görülebileceği üzere, öğretmenin kendince çocuğun okula hazır olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme yaptığı ve öğretmenin sunduğu bu görüş doğrultusunda ebeveynin karar verdiği, öğretmenin görüşü aksi olsaydı çocuğunu okul öncesi eğitime yönlendireceğini belirtmiştir. K20E ise *“RAM ile görüştük. RAM’da bir baktılar, çocuklarınız hazır dediler, gidebilir dediler. O da bir güvence oldu... Fiziksel hiçbir şeye bakan olmadı, bu çocukların parmakları kalem tutabilecek mi, bedensel gelişimi hazır mı? Biz de zamanla, sonradan bunu sorguluyoruz. Bunlara bakmadılar.”* diyerek bir Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki uzmanlardan görüş aldığını ve bu görüşe dayanarak karar verdiklerini ancak geçen yıllar içinde bu görüşün yeterince nitelikli olup olmadığını sorguladığını belirtmiştir.

Birçok ebeveyn ise çocuklarını okula erken yaşta gönderip göndermeme konusunda kendi inisiyatifleri doğrultusunda karar almışlardır. Bunlar “Aileden kaynaklı nedenler” başlığı altında yer almıştır. Ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta okula göndermelerinin nedeni olarak en fazla sunulan gerekçenin; 4+4+4 düzenlemesi dolayısıyla çocuğuyla yaşıt olan arkadaşlarının okula gideceği ve bu yüzden çocuğunun bu grubun dışında kalmasını istememeleri olmuştur. Buna ilişkin ikiz çocuklarını erken yaşta okula gönderen K16E *“Kendi isteğimizle verdik okula, çünkü arkadaşları da başlayınca hani kendilerini dışlanmış hissetmesinler diye gönderdik. Yapabilir miyiz, yapamaz mıyız, diye düşünmedik.”* diyerek bu durumu özetlemiştir. Çocukları okul öncesi eğitim alan ebeveynler ise çocuklarının okula hazır olduğuna kanaat getirerek kendi istekleriyle bu kararı verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin K6E *“Çocuğumu okula o kadar hazır hissettim ki ben, iki yıl kreşe gitti, sorumluluk sahibi bir çocuk o yüzden babasıyla okula gönderme kararı aldık 64 aylıkken.”* demiştir. Bazı ebeveynler

ise çocuklarının okula erken yaşta başlamasını, hayata da erken başlaması olarak yorumlamış ve çocuklarını okula erken yaşta göndermişlerdir. Bu konuda ebeveyninin kararına ilişkin olarak K7 *“Annem de hayata erken atılacağıma düşünüp okula yazdırdı. Anasınınına da gitmedim o yüzden erkenden ilkokula başlamış oldum.”* demiştir.

Okula Erken Yaşta Başlayan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Görüşmeler sonucunda çocukların ve ebeveynlerin ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerine ilişkin, okula erken yaşta başlamanın neden olduğu çeşitli yaşantılara sahip oldukları görülmüştür. Bu yaşantıların başında, içerisinde buldukları gelişim dönemi nedeniyle yaşananlar ve aile, öğretmen ve akran ile etkileşimlerindeki yaşantılar ile ortaokul ve lise kademesindeki süreçleri (sonraki yıllar) etkileyen çeşitli yaşantılar yer almıştır.

Bireysel gelişimin yansımaları: Okula erken başlayan çocukların büyük kısmı, okula yönelik olumsuz yaşantılarını akademik ve duygusal boyutlarda ifade etmiş; ebeveynler de çocuklarının yaşadıklarını doğrularak bunların nedenini çocukların buldukları gelişim özellikleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Bu açıdan dile getirilen yaşantıların başında, çocukların fiziksel ve bilişsel açıdan yeterli gelişim olgunluğuna erişememeleri nedeniyle yaşadıkları akademik zorluk gelmektedir. Ebeveynlerin ifadelerine göre çocuklarının yaşça kendilerinden büyük olanlara göre fiziksel açıdan daha küçük olduğu, kaba ve ince motor becerilerinin de yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır. Bazı ebeveynler, özellikle okuma-yazma öğreniminde çocuklarının parmaklarının ve kollarının yorulduğunu, bu nedenle ödevlerini yapmak istemediklerini, ödev yaptıkları sırada uyuyakaldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; K12 *“Yazmakta zorlanmıştım. Kalem tutmakta zorlanıyordum.”* diye belirtirken, K16 da *“Yazı yazmada, hani öğretmen söylüyor da biz yazıyoruz ya, hani yetişemiyorduk, zor oluyordu.”* ifadesi ile yazma becerisinde zorlandıklarını söylemişlerdir. Hatta K5E, kızının yaştlarına göre fiziksel yönden büyük olmasına rağmen yazı yazarken parmaklarının uyduğuna, zorlandığını, bu nedenle de okula gitmek istemediğini belirtmiştir. Bunun yanında üçüzlerin ebeveyni K20E, kızlarının ince motor becerilerinin zayıf olmasından dolayı sınıf içindeki etkinliklerde yavaş olduklarını ve ev ödevlerindeki yazma çalışmalarının saatlerce sürdüğünü, yaşça büyük olanların on beş dakikada bitirdiği ödevleri kendi kızlarının iki saate varan sürelerde tamamladıklarını söyleyerek *“Bazıları koşarken çocuklar düşüyor, ki zaten okula gittiğim zaman, derlerdi, düşen bir çocuk varsa sizinkiler çıkıyor ”* diyerek çocuklarının kaba motor becerilerinin de yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir.

Çocuklar fiziksel gelişimlerinin yanında bilişsel açıdan yeterli olgunluğa erişememe nedeniyle Türkçe ve matematik gibi derslerde zorlu yaşantıları deneyimlemişlerdir. Bu durum, çocukların bilişsel anlamda hazırbulunuşluklarının uygun düzeyde olmadığını bir göstergesidir. Kimi çocuklar ilkokulda dersleri anlamadıklarını ve okuma-yazma öğreniminde sorunlar yaşadıklarını belirtirken kimileri de okumayı geç öğrendiğini ve matematik dersinde çok zorlandığını söylemiştir. Bunu doğrulayan ebeveynler, sınıfta küçük yaşta olan diğer öğrencilerin de zorlandığını eklemiştir. K8 dersleri anlamadığını dile getirirken K8E, çocuğunun akademik eksikliklerini kapatmak için özel derslere başvurduğunu, hatta kızının sınıf tekrarı yapmasını dahi düşündüklerini belirtmiştir. K7, *“Aslında matematik dersinde*

bir yaş daha büyük olsaydım çok daha iyi olurdu. Çünkü matematik daha ayrıntılı ve zorlayıcı bir ders.” diyerek erken yaşta okula başladığı için yeterli başarıyı gösteremediğini dile getirmiştir. Okula büyük bir istekle giden K13 ise *“Farkındaydım, diğer arkadaşlarım mesela bana göre bir yaş büyük olmuş oluyordu, ana sınıfını okudukları için. Aralarında en çok zorlanan bendim.”* diyerek sınıftakilerden küçük olduğunu bildiğini ve küçük olduğu için zorlandığını belirtmiştir. K15 ilkokul yaşamı boyunca akademik anlamdaki yaşantısını *“Dersi anlamakta sıkıntı çektim. Matematik ve Türkçeyi. Bu durum, beş ve altıncı sınıflara kadar devam etti... Mesela matematiği, Türkçeyi hiç anlamıyordum.”* diyerek belirtmiştir. K14 ise *“Okuma yazmayı ikinci sınıfta öğrendim... Ödev yapıyordum ama sorunun oluyordu. Ödev almama, yapmak istememe gibi şeyler oluyordu.”* ifadesiyle ilkokula ilişkin akademik yaşantısını belirtmiştir. K2E, 60 aylık kızını ağabeyi ile aynı yıl okula göndermiş ve *“Ağabeyi bir seferde algılıyordu, kızım geç algılıyordu, ilk öğretmenimizin de bahsettiği, yani başarır da hep geriden gelecek derdi, konularda. Hep diğer arkadaşlarının gerisinden gelecek dedi.”* ifadesiyle, kızını erken yaşta okula gönderdiği için kızının akademik açıdan zorlandığını söylemiştir. Bu çocukların yanında bilişsel açıdan zorlanmadıklarını, derslerde başarılı olduklarını belirten çocuklar ve ebeveynleri de olmuştur. Örneğin K6E, kızının iki yıl okul öncesi eğitim almasından dolayı akademik anlamda ilkokulda zorlanmadığını vurgulamıştır.

Okula erken yaşta başlayan çocukların, okula uyum ve okulu sevme gibi duyuşsal gelişimleriyle ilgili olumlu ve olumsuz yaşantıları da mevcuttur. Bazı çocuklar okula başlamak istemediklerini, okulda iken tedirginlik ve korku duygusuna kapıldıklarını, başarısızlık kaygısını hissettiklerini, okuldan kaçmak istediklerini veya okula gitmek yerine oyun oynamayı istediklerini belirtirken; bazı çocuklar ise akademik açıdan zorlandıktan sonra okula gitmek istemediğini, yapamadıkları için ağladıklarını ve okuldan nefret ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlar, çocukların duyuşsal açıdan okula hazır olmadıklarına ilişkin önemli göstergelerdir. Okula gitmek istemediğini ve oyun oynamak istediğini söyleyen K2 *“Okula uyumda sıkıntı çok yaşadım, şöyle, derse hiç girmiyordum, sürekli dersten kaçırıyordum. Annem öyle söylüyor. Ben pek hatırlamıyorum.”* derken K2E *“Derslere girmiyordu, sürekli hocamız arıyordu, gelin okul bahçesinde bekleyin, diye. O şekilde bekliyorduk. Zorlandı.”* diyerek kızının okula uyumda yaşadığı sorunları doğrulamıştır. K3E oğlunun ödev yapmak yerine oyun oynamayı istediğini belirtmiştir, K3 ise *“Okula gitmek istemiyordum, tedirgindim. Diğerleri geçecek, ben geçemeyeceğim diye. Bunları aileme anlatmadım, kendim düşünüyordum.”* diyerek akademik açıdan başarısız olma kaygısı yaşadığını ifade etmiştir. K7 de yaşadığı korkuyu şu şekilde ifade etmektedir: *“Bir de sınıfta tek küçük bendim, okul bahçesinde sırada beklerken annem yanımda olmadığı için korku oluyordu içimde.”* K7E bu duruma ek olarak, oğlunun akademik olarak zorlanmaya başladığında okuldan nefret ettiğini ve okula gitmek istemediğini belirtmiştir. Benzer durumu K5E de belirtmiş, kızının okulun birinci döneminde herhangi sorun yaşamadığını, ancak sonraki dönem ciddi sorunlarla karşılaştıklarını ve çocuklarının mutluluklarına odaklandıklarını *“İkinci döneme geçtik, iki harfi birleştiremedik, kızım parmaklarının ağrıdığını söyledi, artık bunlardan nefret ediyorum, dedi... İstiklal Marşı'nı çok severdi, söylerdi ama o dönemde en sevdiği şeyi bile yapamadı, ağladı. Okula gitmek istemediğini çok net*

söylüyordu. Biz artık okuldan soğumasın diye hiçbir beklentiye girmedik, derslerde boyama yaptı. Biz de rahat bıraktık.” şeklinde belirtmiştir. Üçüzlerin ebeveyni K20E okul öncesi eğitimi almış çocuklarının, oyuncaklarla aralarındaki bağı koparmadıklarını, ödev yaparken masalarının üzerinde olan oyuncaklarını okula giderken gizlice çantalarına koyduklarını ifade etmiştir. Olumsuz yaşantıların yanında, okula erken yaşta başladığı için mutluluk duyan ve okula kolay uyum sağlayan çocuklar da olmuştur. K1 ve K9'un ebeveynleri, çocuklarının okula hevesle başladıklarını ve okula uyuma ilişkin bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. K13 ise okula başlayacağını duyduğu zaman sevinçten ağladığını ve okulu çok sevdiğini belirtmiş; ancak sonradan akademik açıdan zorlansa bile okula ilişkin olumsuz bir duygu hissetmeden okula uyum sağlamıştır.

Aile içi etkileşim: Çocukların ilkokul birinci sınıfa başladıklarında ve ilkokulun ilerleyen yıllarında aileleriyle yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler, “Aile içi etkileşim” başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ebeveynler, en fazla çocuklarıyla yaşadıkları olumsuz yaşantılara değinmişlerdir. Okula erken yaşta başlayan çocuklarının ödevlerine yardımcı olduklarını belirten ebeveynler; çocuklarının ödevlerini yapmak istemediklerini, kimi zaman ödevlerini eve getirmediğini, ödev yaparken destek oldukları sırada çocuklarını da kendilerini de yıpratıklarını, çocuklarına destek olabilmek için sürekli okula gittiklerini belirtmişlerdir. Örneğin K14E *“Öğretmenin verdiği ödevleri getirmiyordu eve. Oğlum hiçbir şekilde umursamıyordu, yapmıyordu. Oyun oynamak istiyordu, ödev ona çok zor geliyordu. Yapamayacağım diye ağlıyordu. İster istemez ben de yapacağım, diye üsteliyordum. O iki yıl ben de çok baskı yaptım çocuğuma, çok pişmanım”* diyerek çocuğu ile arasında oluşan olumsuz etkileşimi dile getirmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı ödev yaparken yaşadıkları zorluğun nedeninin, çocuklarının erken yaşta okula başlamak olduğunu ise daha geç zamanlarda anladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K13E, erken yaşta okula gönderdiği kızını, altı yaşını doldurunca okula gönderdiği oğlu ile karşılaştırarak *“Neden anlamadığını düşünmeden yargılıyordum. Hani öğrenmesi için bağırdığım da oluyordu. Ama ben diyorum ya, bunu oğlumda fark ettim, çok büyük hata imiş”* diyerek ifade etmiştir. Ebeveynler, çocuklarına destek olabilmek için teneffüs veya öğle aralarında sürekli okula gitmiş, hatta K19E bir dönem boyunca çocuğunun sınıfında bizzat bulunduğunu şu şekilde belirtmiştir: *“Birinci sınıfta neredeyse aynı sınıfta idik. Yazı yazmasını, a nasıl yazılır, b nasıl yazılır, çizgi çalışmalarını onları birlikte yaptırarak. İlk dönem böyle devam etti.”* Üçüz kızları olan K20E, çocuklarının akademik açıdan sorun yaşamamasına rağmen evde ödev yaparken saatler harcadıklarını, bu nedenle ailenin sosyal hayatının dahi sınırlandığını ifade etmiştir. Bu deneyimlerin yanında, olumsuz bir yaşantısı olmadığını dile getiren çocuklar ve ebeveynleri de vardır. Olumsuz deneyim yaşamadıklarını dile getiren beş çocuk ve ebeveyni olmuştur. Ödev konusunda ebeveynlerin desteklediği bu çocuklar, kendilerinden büyük abla, ağabey veya kuzenlerinden de destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K23 olumsuz yaşantısı olmasının nedenini *“Bende istek vardı, bir de ailemin desteği... Ağabey ve ablaların daha çok üstümde durması. Ödevlerimde yardım etmeleri ya da bir sorun olduğunda hocalarım ile iletişim kurmaları.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerle etkileşim: Okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde de olumlu ve olumsuz deneyimlere sahip

oldukları ortaya çıkmıştır. Çocuklar ve ebeveynler, öğretmen yaklaşımını okula uyumlarını kolaylaştıran veya zorlaştıran en büyük etkenlerden biri olarak ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar ve ebeveynleri, okula uyumlarını en çok zorlaştıran konunun, öğretmenlerinin okula erken yaşta başlayan çocukları bir sorun olarak görmesi ve onların okuldan ayrılmalarını istemesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda erken yaşta çocukların okuldaki diğer çocuklardan daha fazla ilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten ebeveynler bu ilgi ve desteği öğretmenlerinden alamadıklarının altını çizmiştir. Bu konuda K4E'nin "Biz ilkokulun başlarında çok zorlandık. Hatta bu süreçte öğretmenin çok kötü etkisi oldu. Okul tam gündü ve ben her öğle arasında okula gidiyordum, oğluma yardım etmeye gidiyordum ve öğretmen beni her gördüğünde 'Çocuğunuzu okuldan alın, hazır değil.' diyordu... Öğretmen bizi çok zorladı, güvenimizi sarstı. Hiç yardımcı olmadı, ben okula gidip yardım ediyordum çocuğuma." şeklinde ifade ettiği durumda, öğretmenin olumsuz tutumu ve ebeveynin çocuğuna sunduğu akademik desteği okul saatlerinde, okul ortamına taşımak zorunda kaldığını göstermiştir. Öğretmenle olan etkileşiminden olumsuz etkilenen öğrencilerden biri olan K8 ise yaşadıklarını şöyle ifade etmiştir: "Mesela birinci sınıfa zor bela atlattım. Üç öğretmen değişikliği oldu ilk yılda. ...Bir öğretmen hep küçük yaşta öğrencileri suçluyordu. Hep bize 'Siz küçüksünüz yapamazsınız, keşke siz olmasanız, keşke sizin olduğunuz yere böyle bir perde çeksek de siz orada ne yapıyorsanız yapın.' diyerek aşağılardı. Ben de annem de çok yıprandık bu süreçte." K8'in ebeveyni olan K8E de bu görüşü destekler şekilde yaşadığı olumsuzluğu şu ifadelerle belirtmiştir: "Öğretmen çok etkili bu süreçte. Her öğretmen etkili olmuyor, bazı öğretmenlerimiz çocuğu yıpratıyor, çocuk yıpranınca da veli de yıpratıyor. ... Hatta biz sekizinci sınıfa kadar sorun yaşadık." K11 de benzer deneyimleri yaşadığını, öğretmenin kendisini akademik boyutta yetersiz gördüğünü şu sözlerle ifade etmiştir: "Öğretmen, sen hiçbir şey yapamazsın, boşuna uğraşma diyordu, bana. ...Dördüncü sınıfa kadar söyledi. ...Diğerlerine hep aferin, diyordu. Bana geldiğinde otur oturduğum yere, diyerek oturtuyordu."

Öğretmenlerin okula erken yaşta başlayan çocuklara yönelik bu olumsuz tutumunun yapılan sınıf için etkinliklere, verilen ev ödevlerine ve bu çocukların sınıfta varoluşlarına yönelik olduğunu ifade eden ebeveyn ve çocuk sayısı oldukça fazladır. Ancak bazı katılımcılar ise öğretmenlerin sahip olduğu olumlu tutumun ve diyaloga açık olmalarının kolaylaştırıcı etkilerini deneyimlediklerini de ifade etmiştir. Örneğin, K3E sınıf öğretmenin bu süreçte kendileri için tek avantaj olduğundan şu sözlerle bahsetmiştir: "Öğretmenimiz, tek avantajımız o oldu. Okul içinde ve dışında rahatlıkla kendisine ulaşabiliyorduk, bilgi verebiliyordu. Yani, diğerleri ile bir kere ilgileniyorsa, oğlumla iki kere ilgileniyordu. ...Bir sene yaş olarak çok fark ediyormuş, şimdi onu anladım. Beyinsel gelişim, fiziksel gelişim olarak. Erken dönemlerde bu fark fazla... Öğretmenimiz, dörtten sonra hep bizimle iletişimde kaldı sağ olsun. Beşte, altıda işte, yapabiliyor mu daha nasıl diye ara ara sordu da. Takip de etti." K3E'nin bu sözlerinde öğrencinin diğer öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duyduğu ilgiyi öğretmeninden alabildiği, öğretmenin veliyle etkili bir iletişim içinde olduğu ve mezun olan öğrencisini ilerleyen yıllarda da izlediği görülmektedir. Benzer şekilde K15 de öğretmenin akademik boyutta sunduğu ek ilgi ve desteğin onun için oluşturduğu avantajı şu sözlerle ifade etmiştir: "Öğretmenim beni seviyordu, okula erken başladığımı biliyordu. Destek oluyordu tabii. Mesela, anlamadığım konuları bir daha anlatıyordu. Okuma yazma

öğrenirken zorlanmadığımı hatırlıyorum." Görüşmeler sonucunda öğretmenle etkileşiminin, okula uyum sürecini etkileyen önemli bir boyut olduğu ortaya çıkmış, öğretmenden kaynaklı olarak yaşanan deneyimlerin olumlu ve olumsuz çıktılarının, ebeveynlerin ve çocukların hayatında doğrudan etkileri olmuştur.

Akranlarla etkileşim: Bazı çocukların akranlarla kurdukları etkileşimde olumlu ve olumsuz yaşantılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Olumsuz deneyime sahip çoğu çocuk, küçük yaşta oldukları için akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtirken katılımcıların çoğu dışlanma ve duygusal şiddet gördüklerini belirtmişlerdir. Okula erken yaşta başlamanın hem akademik hem de duygusal zorluğunu dile getiren K8, ilkokul yıllarında arkadaşları tarafından çok dışlandığını belirtmiştir. K8E de bu konuda, "Çocuklar arasında da rekabet oldu, 'Sen küçüksün yapamazsın, ben büyüğüm!' gibi... Kızım kendini kapatıyordu, öğrenme isteği yok oluyordu." diyerek çocuğunu doğrulamıştır. K14 de okula erken başladığı için akranlarınca dışlandığını ve arkadaş edinmekte zorlandığını belirtmiştir. K14E bu konuda "Şöyle söyleyeyim, erken yaşta çocuğumu okula gönderdiğim için çocuğum ezildi. O iki dönem, o iki sınıfta, bir ve ikinci sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları tarafından çok dışlandığını düşünüyorum. Hiperaktivitesi de vardı, durmuyordu, şımarık öğrenci idi, yaşı küçüktü zaten, algılama sorunu yaşıyordu. O yüzden de çok pişman oldum." diyerek akademik açıdan sorun yaşayan çocuğunun akranları ile de sorunlar yaşadığını doğrulamıştır. İkiz olan K16 ve K17, akranlarıyla aralarındaki etkileşimin, öğretmenle olan etkileşimleri nedeniyle olumsuz olduğunu şöyle ifade etmiştir: "Yani biz küçük olduğumuz için hoca bize çok ilgi gösterdiği için bazen kıskanıyorlardı yani. Ondan dolayı da sınıftakilerle pek anlaşamıyorduk da." diyerek, kendilerine gösterilen ilginin kıskançlık olarak arkadaşlık ilişkilerine yansıtıldığını vurgulamışlardır.

Bu olumsuz deneyimlerin yanında akran etkileşiminde olumlu yaşantısı olduğunu belirten K7, arkadaşları tarafından dışlanmadığını, bilakis arkadaşlarının onu koruduğunu ve büyüklerle olmanın kendisini olgunlaştırdığını belirtmiştir. Üçüzlerin ebeveyni K20E, çocuklarının fiziksel olarak çok küçük olması nedeniyle sınıf arkadaşları tarafından sürekli kucaklarına alındığını ve bu durumun kendilerini oldukça rahatsız ettiğini belirtirken K22 ise boylarının kısa olmasından dolayı kantinin camına yetişemediklerinde veya montlarını asamadıklarında akranlarından aldıkları desteği olumlu bir yaşantı olarak ifade etmiştir. Akranla etkileşimde sorun yaşamadıklarını belirten K18 ve K23 ise bunun nedenini, oyun arkadaşlarıyla birlikte okula başlamış olmalarına bağlamıştır.

İlkokul sonrası yaşantılar: Okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin okula erken yaşta başlama olgusu nedeniyle ilkokulda yaşadıkları bazı olumsuz durumların, ortaokul ve lise yıllarında da sürdüğü görülmüştür. Örneğin sonraki yılları etkileyen akademik sorunlara ilişkin olarak K2, ortaokul yılları boyunca okula erken yaşta gitmenin hoşnutsuzluğunu dile getirerek okula erken başlamasaydı LGS Merkezi Sınavı'nda daha başarılı olabileceğini inandığını belirtmiştir. K2'nin bu görüşünü ebeveyni K2E de desteklemiştir: "Hep bir eksiklik olduğumu, geri kaldığımı düşünüyoruz. ...Daha yeni yeni, öğrenciliği, sınavı, başarmayı, bir yerlere hedef koymayı daha yeni yeni kabullendi. ...Daha ders çalışmayı falan, kendi başına ders çalışmayı, ders çalışma sorumluluğunu ortaokul sonda idrak etti, lisede algıladı." Benzer şekilde K3, K11 ve K15 de akademik sorumluluklarını tam anlamıyla ortaokulda aldığını

belirtirken lisede ve LGS Merkezî Sınavı’nda zorlandıklarını gelecekte üniversite sınavında da bu yüzden zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K15, Türkçe ve matematik derslerini altı ve yedinci sınıfta daha iyi anladığını ve yine bu yıllarda ödev yapmayı sevmeye başladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra K15, “Beni okula erken göndermelerini istemezdim.” diyerek okula erken yaşta başlamış olmanın kendisinde yarattığı olumsuz etkileri tek cümleyle ifade etmiştir. Ebeveyni de K15’in ancak ortaokulda ödevleri kendi başına yapabildiğini, derslerine çalışabildiğini ifade ederek K15’i desteklemiştir. Katılımcıların sonraki yıllarda yaşadıkları bu akademik zorlukları aşmalarında öğretmenlerin sunduğu akademik desteğin önemli etkisi olmuştur. Akademik alanda zorluk yaşadığını ve ileride de yaşayabileceğini ifade eden K3, “Ortaokuldaki öğretmenlerin yarısı kadarı, küçük yaşta okula başladığımı biliyordu... Yine aynı şekilde, herkesle bir ilgileniyorlarsa, benimle iki ilgilenirdi.” diyerek öğretmenlerin küçük yaştaki öğrenciler için ek çalışmalar yaptığını, fazladan çaba gösterdiğini belirtmiştir. K3’ün öğretmenlerinden aldığı bu desteğe ilişkin olarak ebeveyni de oğlunun diğer çocuklardan daha küçük olması nedeniyle akranları tarafından maruz kaldığı olumsuzluklardan kurtarabilmek için müzik öğretmeni aracılığıyla bağlama derslerine başladığını ifade ederek öğretmenin akademik boyutta bir desteğin yanı sıra çocuğun özgüven gelişimini sağladığını, bu şekilde başarıyı tatma duygusunu yaşattığını göstermiştir.

Okula erken yaşta başlama nedeniyle çocukların sosyal ilişkilerinde yaşadıkları bazı sorunlar ve maruz kaldıkları akran zorbalıkları sonraki yıllarda da devam etmiştir. Örneğin K18, ortaokulda fen bilgisi öğretmeninin doğum yıllarını sorduğunu ve bu nedenle sınıftakilerin birbirinin yaşını bildiğini ve şakayla karışık bir şekilde “Bana abi, abla diyeceksin.” gibi ifadeler duyduğunu söylemiştir. K3, ortaokulda da fiziksel olarak küçük olduğu için erkek akranları tarafından dışlandığını, “cüce” denilerek sözlü zorbalığa uğradığını, bu nedenle hep kız öğrenciler ile arkadaşlık ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde üçüzlerin ebeveyni K20E, çocuklarının ortaokul yıllarında da akran ilişkilerinde bazı olumsuzluklar yaşadığını belirtmiştir. Örneğin; ortaokul yıllarında sınıf arkadaşlarının ilgilendiği oyunlar, konular, müzik gruplarının üçüzlerin ilgisini çekmediğini ve bunları bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden çocukların diğer çocuklar tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını, “ezik” diye adlandırıldıklarını ifade etmiştir. K22 de ortaokul yıllarında diğer arkadaşlarıyla iletişimde aralarındaki yaş farkının etkilerini hissettiğini “Bizle çok takılmak istemediler.” diye belirterek ebeveyninin bu görüşünü desteklemiştir. Bununla birlikte üçüzler, LGS Merkezî Sınavı’nda başarılı sonuçlar elde etmiş olsa da bu sınava hazırlanırken “Keşke bizi okula erken göndermeseydiniz.” diyerek zorlu bir dönem geçirdiklerini de belirtmişlerdir.

Okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin sonraki yıllarda deneyimledikleri olumsuz durumlara ilişkin ifade ettikleri yaşantılar arasında dikkat çeken nokta, bu olumsuz etkilerin ne zaman azalmaya başladığı üzerinedir. Çocuklar ve ebeveynleri, bazı olumsuzlukların telafi edilebildiğine ilişkin yorumlarda bulunmuştur. Bu konuda görüş belirten katılımcılar, genellikle ortaokul yıllarında okula uyumun sağlanabildiğini ve lisenin başında yaşça büyük akranlarıyla aralarındaki farkı kapatmak için çabaladığını belirtmişlerdir. Örneğin, K19E bu şekilde düşündüğüne dair görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Şu anda gayet kendi yaşantılarıyla birebir aynı seviyeye geldi. Şu anda dokuzuncu

sınıfta, okuldaki diğer arkadaşlarını da gördüm. Gayet kendi emsalleri. Şu anda aynı seviyede olduklarını düşünüyorum.” Benzer görüşü K8 şu sözlerle ifade etmiştir: “Benim sekizinci sınıfa kadar yıllarım kâbus gibi geçti. O yıllarda yapmadığım şeyleri dokuzuncu sınıfta yapmak zorunda kaldım, o yüzden zorlanıyorum ben de şimdi. Sanki sekiz yıl boyunca uyumuşum gibi.”

Katılımcıların Deneyimlerinden Hareketle Sundukları Önerilere İlişkin Bulgular

Çocuklar ve ebeveynleri, okula erken yaşta başlamaya ilişkin okul öncesi eğitimin gerekliliğine ve okula başlama yaşının düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda erken yaşta okula başlamanın getirdiği olumsuz yaşantılardan yola çıkarak vurguladıkları en önemli nokta, hazırbulunuşluğun yeterli düzeyde olması gerekliliğidir. Ebeveynler, çocukların hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurarak erken yaşta okula göndermek yerine, okul öncesi eğitimde fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişimin desteklenerek yeterli olgunluğa ulaşmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle erken yaşta okula başlamanın getirdiği birçok sorunun yaşanmayacağını belirtmişlerdir. Ebeveynler bu çıkarımı, okul öncesi eğitimi aldıktan sonra zamanında okula başlayan diğer çocuklarıyla yaşadıkları deneyimlerini ya da onlarla ilgili gözlemlerini gerekçe göstererek yapmıştır. Bu kapsamda K2E, okul öncesi eğitimi almış oğlu ile okul öncesi eğitim almamış 60 aylık kızını aynı dönemde okula başlatmış ve süreçte yaşadıklarına istinaden iki çocuğu arasındaki farkları gözlemlediğinde, okul öncesi eğitimin alınması gerektiğini ve çocukların erken yaşta okula başlatılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Okula erken yaşta başlayan ve olumsuz deneyimlere sahip olan çocuklar da okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşler sunmuşlardır. Örneğin K2, ağabeyi gibi okul öncesi eğitimi almayı istediğini ve birinci sınıfa başlamayı hiç istemediğini ifade etmiştir. Lise hayatına kadar hem akademik hem de duygusal açıdan zorlanan K8 ise “Eğer size danışan olursa ‘Çocuğumu okula erken göndermek istiyorum, nasıl uygun olur?’ diye sorarlarsa, onlara çocuklarını anasınıfına göndermelerini söyleyin. Ben şimdi meslek lisesinde anasınıfı öğretmenliği okuyorum. Yaşantılarıyla olsun çocuklar, öğrenebilecekleri her şeyi de öğrensinler.” diyerek ebeveynlere çocuklarını okula erken göndermemelerini, öncelikle anasınıfına göndermelerini önermiştir. K14 de “Ben kendi çocuğumu, bu yaşadıklarımın sonra okula erken göndermem.” derken ebeveyni K14E diğer çocuğunu referans göstererek “Şimdi benim bir tane dokuz yaşında oğlum var, onu iki dönem anasınıfına gönderdim ve şu anda dördüncü sınıfta okuyor. Tamamen kendi düzeyinde ve hatta üst düzeylerde. Kendi dersini kendi yapıyor, hiçbir problem yaşamıyor, hiçbir sorun yaşamıyor. Algılamada sıkıntı yok. O kadar iyi biliyoruz ki, o nedenle hep söylüyoruz: Erken yaşta asla göndermeyin çocuklarınızı.” ifadesiyle okul öncesi eğitimin okula hazırbulunuşluk açısından önemini vurgulamıştır. K15E de aynı görüşte olduğunu belirtmiş ve “Oğlum ana sınıfını okudu, gerçekten birinci sınıfa hazırlık oldu ve kendi başarısı ile devam etti. Ama kızımın çok zorlandığını anladım düşündüğüm zaman. Anasınıfını öğrenmesi gerekiyor bence okul öncesi, hazırlık olması gerekiyor. Gerçekten ön hazırlık olmadan biz birinci sınıfa başlatmamalıyız.” ifadesiyle çocukların ilkökul birinci sınıfa hazır olmaları durumunda başlatılması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun okula hazır olmasının yanında üçüzlerin ebeveyni K20E, okulların da çocuğa hazır olması gerektiğini vurgulayan tek katılımcı olmuştur. Fiziksel açıdan küçük olan çocuklarını

okula gönderirken okulun çocuğa göre olup olmadığını incelediklerini, bu kapsamda tuvaletlerin durumuna ve lavaboların çocukların boyuna uygun olup olmadığına dikkat ettiklerini belirtmiştir. K20E, okula erken başlama kararı alındığında okulun fiziksel olarak çocuğa uygunluğunun yanında, gün içindeki ders sayısının azaltılması ve bir ders saati süresinin de azaltılarak yine çocuğun gelişim özelliğine göre düzenlemeler yapılması gerektiğini önermiştir.

Okul öncesi eğitimin gerekliliğini vurgulayan ebeveynler, çocuğun erken yaşta okula gönderilmemesini, bu nedenle okula başlama yaşının yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu kapsamda dikkat çekici olan, okula erken yaşta başlayan bazı çocukların gelecekte kendi çocuklarını okula erken yaşta göndermeyeceğini belirtmeleridir. K19'un "Benim gibi olmasın. Daha iyi olsun. Benim gibi derken, daha iyi bir şekilde yaşatlarıyla konuşsun. En azından daha iyi anlayabilir konuları." ifadesi; kendi çocuğunu erken yaşta okula göndermeyeceğini söyleyen K3, K14 ve K15'in fikrini özetler niteliktedir. Ebeveynlerin bu konuda belirttikleri ortak öneri; çocukların beş yaş gibi erken bir yaşta birinci sınıfa başlatılmaması, daha geç bir yaş döneminde başlatılması olmuştur. Bu konuda üçüzlerin ebeveyni K20E, kızlarının bir yıl daha bekleyip ilkokula başlamalarının daha uygun olabileceğini söyleyerek beş yaşında okula başlamanın uygun olmadığını belirtmiştir. K14E de benzer şekilde "Çocuk şu anda dokuzuncu sınıf öğrencisi, bundan bile pişmanlık duyuyorum. ...Bu çocuk şu anda sekizinci sınıf olacaktı ve daha düzgün anlayacaktı. Her şeyi yerinde bilecekti, diğer arkadaşlarıyla beraber olacaktı diye, çok kızıyorum kendime bu konuda." diyerek beş yaşında okula başlanmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte net bir yaş belirtmeyen ebeveynler, diğer çocukları ve kendilerinin okula başladıkları yaşların referans olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda K12E "Biz mesela ders anlatıyoruz, o daha oyun peşindeydi. Kaşa başka yerlerdeydi. Yaşın yani etkisi vardı. O beş yaşında başladı, biz de altı, altı buçuk yaşında; bir buçuk yıl sonra başladık hep mesela. Kaşa daha iyi algılıyor o zaman. Oğlum küçük olduğu için, sadece oğlum da değil, diğer arkadaşları da mesela küçük olduğu için bazı şeyleri algılayamıyor." diyerek ilkokula başlama yaşının beş yaş olmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. K2E de "Genel olarak ailelerin erken yaşta çocuğunu okula göndermesini tavsiye etmeyiz, edemeyiz. Çocuğa kazandıracığı hiçbir şey yok. Bir sene fazla erken hayata atılması neyi kazandıracak? Çocuğun yedi yaşında okula başlamasının, eski sistemin yani, daha mantıklı daha sağlıklı olduğunu düşünüyoruz." ifadesiyle 4+4+4 düzenlemesinden önceki okula başlama yaşının referans alınabileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerin yanında bazı ebeveynler ise, çocuklarının isteğine ve okula hazır olma durumuna göre okula gönderilebileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda K6E, LGS Merkezi Sınavı'ndan 432 gibi yüksek puan alan ve okul öncesi eğitim ile ilkokula hazır olan kızını, "Yine olsa yine gönderirdim." diyerek beş yaşında okula başlanabileceğini ifade etmiştir. Bazı çocuklar ve ebeveynleri ise okula erken yaşta başlamayı, hayata erken atılmaya da katkısı olacağından bir avantaj olarak değerlendirmiş ve beş yaşında okula başlanabileceğini belirtmiştir. K23 de çocuklar istekli ve hazır ise, kendisi gibi erkenden okula başlayabileceğini; kendi çocuğu olsa, hazır olması durumunda onu da erken yaşta okula gönderebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin yaşadıkları deneyimleri derinlemesine analiz eden bu

araştırmada, "Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesi" kapsamında okula erken yaşta başlayan 23 çocuk ve 20 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta okula gönderme nedenleri, çocukların ve ebeveynlerinin okul hayatlarındaki yaşantıları ve deneyimlenen bu yaşantılar sonucunda sundukları öneriler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Araştırmada ilk olarak 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 düzenlemesi kapsamında çocuklarını okula erken yaşta gönderen ebeveynlerin bu tercihlerinin altında yatan nedenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenler; ebeveynlerin bazı uzmanlardan (öğretmenler, okul müdürü gibi) aldıkları görüşler veya kendi deneyimleri ve istekleri doğrultusunda gönderme kararı almaları ile 4+4+4 düzenlemesine ilişkin yeterince bilgilerinin (tıbbi tanı rapor, uyum ve hazırlık programı) olmamasından dolayı göndermek durumunda kalmaları olmuştur. Buradan hareketle, ebeveynlerin uzman görüşüne başvurdukları uzmanların nitelikleri ve görüş bildirirken kullandıkları değerlendirme ölçütlerinin ne olduğu oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırmada, ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta okula gönderme konusunda görüş almak için başvurdukları uzmanların öğretmen veya okul müdürü olduğu; bu uzmanların da görüş bildirirken herhangi bir prosedür uygulamaksızın yalnızca sözlü değerlendirmede buldukları görülmüştür. Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014), çocuğun okula başlamasında dikkate alınacak tek göstergenin yaş olmaması gerektiğini, çocukların gelişimsel açıdan okula hazır oluşları ve bireysel farklılıklarının da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Martin ve diğerleri (2004) yaşça daha küçük çocukların, daha büyük sınıf arkadaşlarına göre gelişimsel olarak daha az olgun olabileceğini belirtmişlerdir. Verachtert ve diğerleri (2010) de dikkat, öz kontrol gibi çeşitli nörobilişsel işlevlerin çocuklar büyüdükçe daha verimli hâle geldiğini belirterek küçük çocukların, okuldaki bilişsel talepleri karşılamak için daha büyük akranlarından daha az donanımlı olabileceğini belirtmişlerdir. Belirtilen bu özelliklerin değerlendirmesi ise sadece alan uzmanları tarafından (örn. pediatri uzmanı), belli ölçüt ve ölçeklerin uygulanması ile mümkün kılınabilir. Gelişim alanında uzman kişilerce çocuğun fiziksel gelişim alanının yanı sıra, bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarındaki olgunluk düzeyleri belirlenerek okula hazır olup olmadığına karar verilmesi gerekmektedir. Britto ve Limlingan (2012), çocukların bu alanlardaki gelişiminin, onların okula hazır olmalarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Uluslararası uygulamalar incelendiğinde örneğin, Horstschräer ve Muehler (2014) Almanya'da çocukların okula hazır olup olmadığının tespiti amacıyla altı yaşına giren tüm çocukların alan uzmanları tarafından bazı tıbbi taramalarının yapıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Kaila (2017) da, Finlandiya'da çocuğun okula başlama yaşıyla ilgili kanunun esnek olduğunu ve çocukların tıbbi ve psikolojik muayenelerine göre karar verilebileceğini vurgulamıştır. Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılında 4+4+4 düzenlemesi kapsamında ilkokula başlama yaşının 60 aya kadar düşürüldüğü, ancak bu değişiklik ile okula başlayacak çocukların hazırlanışları yok sayılarak belirlenen yaş kriterlerine uygunluk ve velisinin isteği ölçütleriyle çocuğun okula başlayabileceği belirtilmiştir. Bu kararın çocuğun okula uyum sürecindeki deneyimlerini doğrudan etkileyecek bir durum olduğu göz önüne alındığında, bu kararın gelişimsel bir karar olması zorunluluğu göz ardı edilmeyerek düzenlemede bazı değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bir diğer neden olarak ise 'Mevzuattan kaynaklı nedenler' başlığı altında

katılımcıların 4+4+4 düzenlemesi kapsamındaki bilgi eksikliği ya da yanlış bilgi paylaşımı ön plana çıkmıştır. Düzenleme kapsamında okula başlama yaşının düşürülmesiyle küçük yaşta çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmak ve birinci sınıf derslerine hazırlamak amacıyla okulun ilk üç ayında/12 haftasında okula uyum ve hazırlık programının uygulanması planlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin bu konuda yeterli ve doğru bilgiye erişemediklerini göstermektedir. Kimi katılımcılar bu programın üç aya değil, tüm öğretim yılına yayılacağını ve çocuklarının adeta bir okul öncesi eğitim alacağını zannettiklerini, kimi ebeveynler ise bu programda derslere hazırlığın değil daha çok oyun, boyama gibi etkinliklerin yapılacağını zannettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir durum, ‘yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenlen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan çocuklar için sağlık kurumlarından alınacak tıbbi tanı rapor üzerine bu çocuklar okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir’ bilgisine bazı ebeveynlerin sahip olmadığını, bunu bilenlerin ise ilgili raporun gelecekte çocukları için bir engel oluşturma ihtimalinden duydukları kaygı ile bu raporu alma girişiminde bulunmadıklarını, dolayısıyla çocuklarını yalnızca bu nedenle okula göndermek zorunda kaldıklarını göstermiştir. Bu bulgular, eğitimde bu denli köklü bir değişiklik yapılırken hem bilimsel zeminden uzak kararlar alındığını hem de kamunun yeterince bilgilendirilmemesinin olumsuz etkilerini göstermektedir. Bu olumsuz etkileri tespit etmek ve engellemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının 2012 yılındaki değişikliği gözden geçirerek, 2019 yılında 66-68 aylık çocukların velilerin yazılı izni dâhilinde birinci sınıfa başlatılabileceğine ilişkin kararının da düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın bulgularından bir diğeri, ebeveyn ve çocuklarının ilkökul dönemine ilişkin yaşantıdır. Bu kapsamda okula 60-68 ay yaş aralığında başlayan çocukların içerisinde buldukları fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişim döneminin yansımaları olarak gerçekleşen olumsuz yaşantılar önemli yer tutmaktadır. Çocukların akademik ve duygusal boyutta yaşadıklarını belirttiği sorunları ebeveynler de doğrulamış ve yaşanan sorunların nedeni olarak, çocuklarının aslında okula gelişimsel olarak hazır olmadan başlamalarını göstermişlerdir. Ebeveynler çocuklarının yalnız yaşça değil, fiziksel açıdan da küçük olarak okula başladıklarını söylemiştir. Çocuklar fiziksel olarak küçük olmanın dezavantajını, ilkokula ve yazma sürecinde ince motor becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemiş olmasından dolayı yazı yazmada yaşadıkları zorlukla deneyimlemişlerdir. Ebeveynler ve çocuklarının en fazla değindiği nokta, yazı yazarken el ve kol ağrısı, yorulma ve yoruldukları için ödev yapmak istememe gibi sorunlar olmuştur. Çocuklarının kalemi kavrama güçleri yazma becerisini etkilerken (Temur ve diğerleri, 2012), öğretmenler de okula erken yaşta başlayan çocukların ince motor becerisi gerektiren etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir (Aybek ve Aslan, 2015; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Özdemir ve Battal, 2019; Özenç ve Çekirdekçi, 2013). Katılımcıların ifadelerine göre bu sorunların yaşanması yalnızca fiziksel bir yorgunluğa değil; aynı zamanda okula uyum sağlayamama ve okulu sevmeme gibi duyuşsal sorunlara, bununla birlikte ‘başarısızlık’ hissini de beraberinde getirerek akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyecek boyutlara ulaşmıştır. Örneğin öğrenciler beden eğitimi gibi eğlenceli bir derste dahi fiziksel etkinliğin zorluğundan dolayı başarısızlığa uğradıklarında, bu dersten nefret etmekte ve okul hayatlarında zorluk yaşamaktadır

(Hortigüela-Alcalá ve diğerleri, 2021). Çocuklar yalnızca fiziksel gelişimlerinin doğası gereği değil, bilişsel gelişim düzeylerinin bulunduğu dönem nedeniyle de sorun yaşamışlardır. Bu kapsamda Türkçe ve matematik derslerinde zorlandıklarını, dersleri anlamadıklarını ve dolayısıyla ödev yapmak istemediklerini, okumayı da geç öğrendiklerini söylemişlerdir. Ebeveynlerin; çocuklarının akademik açıdan olumsuz yaşantılarını dile getirirken okula geç yaşta başlayan diğer çocukları ile kıyaslamaları, bu kıyaslamaları sonucunda erken yaşta okula başlayan çocuklarının aslında hazır olmadığını anladıklarını belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. 60-68 ay arasında okula başlayan bu çocuklarla benzer şekilde, Gündüz ve Çalışkan (2013) da 60-66 ay arasındaki çocukların okul olgunluğunun büyük yaş grubundakilere göre düşük ve okuma-yazma becerilerini kazanmaları açısından da geride olduğunu saptamışlardır. Şahin ve İş-Güzel’in (2018) çalışmasında da küçük yaş grubunda olan çocukların ilkokuldaki hayat bilgisi, Türkçe ve matematik derslerinde büyük yaş grubunun gerisinde kaldığı ortaya çıkmıştır. Çocukların fiziksel ve bilişsel gelişim açısından hazır olmaması, okula ilişkin duyuşsal sorunları da beraberinde getirmiştir. Çocukların kısmı birinci sınıfa başladığında okula uyumda sorun yaşadığını, diğer kısmı ise yaşadıkları zorluklardan sonra okuldan nefret ettiklerini ve okula gitmek istemediklerini belirtmiştir. Okul reddi olarak ifade edilen bu durum; çocuğun her yeni okula başlamasında görülebileceği gibi (Bahalı ve Yonga Tahiroğlu, 2010), küçük yaş grubundaki çocuklarda görülmesi daha yaygındır (Gümüştaş ve diğerleri, 2014). Bunun yanında zorlanmadığı belirlenen az sayıda çocuğun ebeveyni, bunun nedeni olarak okul öncesi eğitimi göstermiştir. Bu durumda okul öncesi eğitimin önemi, okula hazırbulunuşluk açısından öne çıkmaktadır.

Araştırmanın bulguları, okula erken yaşta başlayan çocukların okula uyum sürecinde deneyimledikleri yaşantılarının büyük kısmı aile ile doğrudan etkileşimleri sırasında yaşanmıştır. Okula uyum sürecinde çocuklar gibi aileler de farklı duyuş ve düşünceler yaşarlar (Taşçı ve Sığırtaç, 2014). Ebeveyn katılımı, ilkokulda ve lise yıllarında akademik beceriler, olumlu tutumlar ve sosyal yeterlilik gibi alanlarda çeşitli olumlu sonuçlar doğurur (Hill ve Taylor, 2004; Zellman ve Waterman, 1998). Bu araştırmanın bulguları okula erken yaşta başlamaktan kaynaklı olarak çocukların akademik zorluklar yaşadığını ve zorlukları aile desteği ile aşmaya çalıştıklarını göstermiştir. Akademik zorlukların en belirgin olduğu alan, çocukların aile desteğine ihtiyaç duydukları ev ödevlerinde ortaya çıkmıştır. Bu konuda ebeveynler, çocuklarının okula hazır olmadığı için ödevleri yapmak istemediklerini, ödev yapma yeterliğine sahip olmadıklarını ve bu süreçte oldukça olumsuz deneyimler yaşayarak çocuklarının ve kendilerinin sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Ev ödevinin amacı, öğrencinin neler yapabileceği konusunda velileri bilgilendirmek olabilir ayrıca, ev ödevi kimseden yardım almadan, yalnız başına bir görevi yönetme becerisidir (Holte, 2016). Öğrenciler ev ödevlerini yaparken yönergeleri takip eder, hedefler belirler, işi organize eder, zaman ayırır ve hatalar, zorluklar ve rahatsızlıklarla başa çıkmak için stratejiler geliştirir (Bempechat, 2004; Cooper ve diğerleri 2006; Kazmierzak, 1994; Valle Arias ve diğerleri, 2015). Ancak bu araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerinden, verilen ödevlerin bu becerileri deneyimletecek özellikte olmadığı, ödevlerin yapılma sürecinde öğrencinin aşırı desteğe ihtiyaç duyduğu ve ebeveynlerin bu süreci çocuklarıyla büyük zorluklar içinde yürüttükleri anlaşılmıştır. Bu kapsamda ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenmelerini

geliştiren ve iyi olma hâllerini destekleyen özellikte olması sağlanmalıdır. Bazı ebeveynler ise çocuklarının ödev yapmaları gereken zamanlarda oyun oynamak istediğini belirterek çocuklarını ödevle yönlendirme konusunda zorluklar yaşadığını belirtmişlerdir. Bento ve Dias (2017) çocuğun oyun yoluyla kendisi ve dünya hakkında daha derin bilgiyi deneyerek, problem çözerek, yaratıcı düşünerek, başkalarıyla işbirliği yaparak edinebileceğini belirtir. Bağçeli-Kahraman ve diğerleri (2018) araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum sürecini hızlandırmak için öğretmenlerin, çocukların ilgi alanları çerçevesinde oyun temelli etkinlikler tasarladığını göstermiştir. Dolayısıyla özellikle erken yaşta okula başlayan çocukların okula uyum süreçlerini hızlandırabilmek için öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde ve verdikleri ev ödevlerinde oyunu bir araç olarak kullanmaları önerilebilir. Bazı ebeveynler, çocuklarıyla yaşadıkları bir diğer deneyimin ise çocukların okula gitmek istememesi, okuldayken kaçma girişiminde bulunması gibi nedenlerden dolayı dersler esnasında sınıfta ya da öğle arası gibi zamanlarda okulda vakit geçirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Gülay Ogelman (2020) evlerinden ilk kez ayrılarak farklı ve daha geniş bir mikrosisteme giren çocukların birçok zorlukla karşılaşabileceğini belirtmiştir. Bu zorluklarla baş edemeyen kimi çocukların okul reddi davranışı gösterdikleri bilinmektedir. Bu durum, çocuğun okula gitmekte veya bütün gün sınıfta kalmakta zorluk çekmesidir (Karney, 2007). Okul reddi, okula devam etmeyle ilgili mantıksız korkuları ve kaygıları içermekle birlikte uzun süren okul devamsızlıklarına neden olmaktadır (Çullu ve Samancı, 2022). Bu nedenle öğrencilerin duygusal, akademik ve sosyal alanlarda yaşayabileceği zorlukların okul ve aile iş birliği ile azaltılması sağlanmalıdır. Aile içi etkileşim sürecinde herhangi bir olumsuz deneyim paylaşmadığını belirten az sayıda ebeveyn ve çocuk olmuştur. Bu katılımcılar, özellikle evde bulunan diğer kardeşlerin (abla/ağabey) ve kuzen gibi aile üyelerinin desteğinin öneminden bahsetmişlerdir. Bu durum, okula erken yaşta başlayan çocukların sadece ebeveynlerinin değil, diğer aile üyelerinin de fazladan desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bazı araştırmalar (bkz. Baker, 2006; Baker ve diğerleri, 2008; Birch ve Ladd, 1997; Erbay, 2021; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2020; Jerome ve diğerleri, 2009; McKinnon ve Blair, 2018; Uysal ve diğerleri, 2016) öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun okula uyum sürecine olan olumlu etkisini vurgulamış ve bu ilişkinin araştırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu araştırma bulguları da okula erken yaşta başlayan çocukların ve ebeveynlerinin okula uyum sürecini kolaylaştıran veya zorlaştıran etkenlerden biri olarak öğretmenle gerçekleşen etkileşim olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda katılımcıların görüşlerinde ön plana çıkan vurgunun, öğretmenin sergilediği olumlu tutumun ve bu tutum kapsamında küçük yaşta öğrencilere yönelik ek akademik çalışmalar yapan, onların gelişim düzeylerine uygun yaşantılar sunan öğretmenlerin etkisiyle çocukların okula uyum süreçlerinin daha hızlı olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Bu bulguyu alanyazında yer alan başka araştırmalar da desteklemektedir. Örneğin, Herbst ve Strawinski (2016) yaptıkları araştırmada okula erken yaşta başlayan çocuklarla, zorunlu kayıt döneminde başlayan çocuklar arasındaki akademik performans farklarının iyi bir öğretmen desteğiyle hızlı bir şekilde kapandığını belirtmiştir. Alanyazındaki bu bulgular, öğretmenlerin küçük yaşta çocukların diğer çocuklarla arasındaki farkın kapanabilmesi için akademik boyutta daha fazla destek sunmasını gerektirmektedir.

Yukarıda da bahsedilen, aile içi etkileşim boyutunda ortaya çıkan bazı bulgular, öğretmenin yetersiz kaldığı durumlarda aile bireylerinin evde ya da okulda bu çocuklara ilgi ve destek sunmalarını gerektirmiştir. Bu durumda, ailelerin alan uzmanı olan öğretmenlerin sunabileceği desteği sunamayacakları açıktır. Bu da aile bireyleri ve çocuk arasında oluşan etkileşimin olumsuz olmasına neden olmuştur. Öğretmenin tek sınıfta farklı yaşlardaki öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlayabilmesi bireysel farklılıkları tespit edebilme, bireysel farklılıklara göre uyarlanmış etkinlikler hazırlayabilme ve bunu sistematik bir plan dâhilinde öğretimi farklılaştıracak yeterliklerle donanmış bir hâlde gerçekleştirmesi gerekmektedir (Zoraloğlu ve Şahin, 2022). Öğretmenlerin küçük yaşta çocukların okuldan alınmasına, küçük oldukları için derslerde zorlanacaklarına ilişkin söylemleri ise çocukları ve ebeveynleri duyuşsal yönden etkileyen bir diğer etken olmuştur. Katılımcılar, öğretmenlerin sergiledikleri olumlu tutumların ise olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler, öğretmenlerle kolayca iletişime geçebilmelerini, öğretmenlerin öğrencilerin düzeyine uygun sınıf içi etkinlikler yapmalarının ve gerektiğinde diğerlerinden farklı olarak ilgi ve destek sunmalarının okula uyum sürecindeki en büyük avantajı olduğunu dile getirmişlerdir. Alanyazında öğretmen ve aile arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ebeveyn/aile katılımı etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği yönünde bulgular mevcuttur. Örneğin Essa (2011) aile ve öğretmenler arasında kurulan iletişimde, çocukların güven duygusunun geliştiğini ve akademik başarılarının yükseldiğini belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında “iletişim ve iş birliği” yeterliği, öğretmenlerin aile gibi diğer paydaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği kurmasını gerektirmektedir (MEB, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin bu yeterliği etkili bir şekilde kullanması ile ebeveynler hem çocuklarıyla hem de öğretmenler ile iş birliği kurarak çocuklarının akademik ve sosyal başarılarına önemli katkılar sağlayabilecektir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde çocukların öğretmenleriyle olduğu kadar okuldaki akranlarıyla da etkileşimlerinden doğrudan etkilendiği görülmektedir. Çocukların ve ebeveynlerin görüşlerinde ön plana çıkan bulguların olumsuz yaşantılarda yoğunlaştığı ve akran zorbalığı üzerine olduğu görülmektedir. Zorbalık genel olarak, eşit olmayan güç ilişkisi dâhilinde mağdur kişiye zarar veren bir davranış olarak tanımlanmakta (Tiiri ve diğerleri, 2020) olup akranlar arasındaki zorbalık eşit olmayan yaş farkı ve fiziki güç farkından kaynaklanabilir. 4+4+4 Eğitim Düzenlemesi'nin doğurduğu sonuçlardan biri sınıflarda 60 aydan 84 aya kadar değişen aralıkta farklı yaşlarda öğrencilerin bulunmasıdır. Bu durum, küçük yaşta çocukların büyük yaşta çocuklar tarafından yapılan dışlanma, duygusal şiddet ve fiziksel şiddet gibi çeşitli zorbalıklara maruz kaldıklarını göstermiştir. Tiiri ve diğerlerinin (2020) çalışmasında da benzer şekilde, göreceli olarak küçük yaşta çocukların akran zorbalığına uğraması, büyük yaş grubundakilerden daha fazladır. Goodman ve diğerlerinin (2003) yaptıkları araştırma ise göreceli olarak küçük yaşta olan çocukların psikolojik rahatsızlıklara daha açık olduğunu vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Bununla birlikte araştırmada, maruz kalınan zorbalıkların sonucunda çocukların öğrenme isteğinin azaldığına, daha çekingen bir tavra büründüklerine ilişkin bulgular da ortaya çıkmıştır. Okula erken yaşta başlayan çocukların akranlarıyla etkileşimini olumsuz etkileyen bir diğer bulgu ise sınıftaki

küçük yaştaki çocuklarla fazladan ilgilenen öğretmenin bu tutumunun diğer öğrenciler tarafından kiskanılmasıdır. Katılımcılar bu durum sonucunda çocuklar arasında kiskançlığın ve rekabetin arttığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde farklı düzeylerde bulunan öğrencilere yönelik ilgi ve destek dağılımını adil bir şekilde yapmaları gerektiğini göstermektedir; bu nedenle çözüm, öğretimin farklılaştırılmasıdır. Öğretimin farklılaştırılması yalnızca akademik başarıyı arttıran değil, öğrencilerin duyuşsal açıdan farklılıklarına da odaklanarak güvenli bir sınıf ortamı oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Araştırma bulgularında küçük yaşta olduğu için fiziksel dezavantajı yüzünden (örn. boy kısalığı) ihtiyaç duyduğu desteği sınıftaki yaşça büyük akranlarından aldığını belirten ve sınıftaki akranlarını daha önceden (mahalleden) tanıdığı için onlarla herhangi bir sorun yaşamadığını belirten sadece birer katılımcı olmuştur.

Okula erken yaşta başlamanın etkileri yalnızca ilkokul döneminde değil, ortaokul ve lise gibi sonraki öğrenim yaşantılarında da kendini göstermiştir. Bu kapsamda çocukların bir kısmı, ilkokula erken yaşta başlamasaydı ortaokul derslerinde daha başarılı olabileceğini dolayısıyla LGS Merkezî Sınavı'ndan daha yüksek puan alabileceğini belirtmiştir. Çocuklar aynı zamanda, yaşları ilerledikçe derslerde daha başarılı hale geldiklerini, ödev yapmayı ve okulu sevdiklerini belirtmiştir. Bilişsel gelişimin ilerleyen aşamalarına geçen çocuklar, dersleri daha iyi anladıklarını belirtirler de, okula başlama yaşının akademik açıdan olumsuz etkilerinin devam ettiğini, göreceli yaş farkı etkilerinin ilkokul ve ortaokulun sonunda dahi telafi edilemediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Şahin ve diğerleri, 2022; Yavuz, 2019). Sakic ve diğerlerinin (2013) çalışmasında ise ilkokul sürecinde görülen başarı farkı, ortaokulun sonunda kapanmaktadır. Çocuklar olgunlaşmaları ve öğretmenlerinin desteği ile akademik açıdan daha iyi duruma geldiklerini belirtirken ebeveynler de buna ilişkin olarak, çocuklarının kendi kendilerine öğrenme, öğrenci olabilme ve öğrenmenin sorumluluğunu alabilme gibi becerileri ortaokul yıllarında kazandıklarını vurgulamıştır. Ancak bazı çocuklar için belli durumlar telafi edilse de, üniversite sınavında erken yaşta başlamanın getirdiği olumsuz durumlarla karşılaşabileceklerine ilişkin düşünceler taşımaktadırlar. Nam'ın (2014) Güney Kore'deki araştırmasına göre, yaş faktörünün ortaokuldaki başarı farklılıkları üzerinde etkisi bulunurken liseden mezun olunca bu fark kapanmaktadır. Sonraki yıllarda deneyimlenen olumsuz yaşantılar kendini akran ilişkilerinde de göstermiştir. Küçük yaşta olmanın, fiziksel olarak görünür şekilde küçük olmanın, yaş farkı nedeniyle popüler olarak değişik ilgilere sahip olmanın getirdiği farklılıklar; akranlar tarafından lakap takmaya varan zorbalığa kadar gitmiştir. Bunların yanına öğretmenlerle etkileşimdeki olumsuz yaşantıların eklenmesi istenmeyen bir diğer durumdur. Bireyin özgüvenini zedeleyen bu yaşantıların, akademik açıdan olumsuz durumların telafisi kısmen mümkünken, kişinin hayatında aşılması gereken daha kuvvetli sorunlara sebep olması kaçınılmazdır. Pottinger ve Gordon Stair (2009), ilkokul ve ortaokul yıllarında öğretmen ve akran zorbalığına uğramış üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; öğrencilerin aşağılanma ve fiziksel şiddet gördükleri tespit edilmiş ve akran zorbalığından ziyade öğretmenden kaynaklanan zorbalığın psikolojik iyi olma hâllerine olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Smokowski ve Kopasz (2005) ise okulda yaşanan zorbalığın, yetişkinlik

döneminde anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlara neden olabileceğinin altını çizmektedir.

Katılımcılar, yaşadıkları bu deneyimlerden hareketle çeşitli önerilerde bulunmuştur. Sundukları öneriler, bu araştırmanın sonuçlarından çıkacak önerilerle de örtüşür nitelikte olduğundan hem katılımcıların hem de araştırmanın önerileri birlikte ele alınarak ifade edilmiştir. Çocukların büyük kısmı, erken yaşta okula gönderilmekten dolayı mutlu olmadıklarını, bu nedenle kendi çocuklarını da erken yaşta okula göndermeyeceklerini belirtmiştir. Ebeveynler de çocukların fiziksel ve bilişsel gelişim açısından hazır olmamasından dolayı erken yaşta okula gönderilmemesini; çocukların hazırbulunuşluğunun arttırılması için okul öncesi eğitimin şart olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıdaki katılımcı, çocuğunun okul öncesi eğitim aldığı için zorluk çekmediğini belirterek yine okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle Türkiye'de okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır. Ebeveynler çocuğun okula hazır olması gerektiğine yönelik görüş birliği içerisinde iken bir ebeveynin okulun da çocuğa hazır olması gerektiğini vurgulaması; gerçekleştirilen her bir değişikliğin derinlemesine bir planlama ile yapılmasını, okulun fiziksel özelliklerinden, öğretim programının ‘çocuğa göre’ uyarlanmasını içeren birçok düzenlemenin bilimsel zemini temele alarak gerçekleştirilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Yalnızca okulun ve öğretim programının değil, öğretmenlerin de heterojen öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını gözetenek öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin becerilerle donatılması ve öğretimi farklılaştırmaları gerekmektedir. Erken yaşta okula başlanmaması üzerine fikir birliği içinde olan katılımcılar, okula başlama yaşına ilişkin net bir ifade belirtmese de, beş yaşında birinci sınıfa başlanamayacağını, 2012 yılından önceki Yönetmelik'e işaret ederek 72 ay ve üzerinde birinci sınıfa başlamanın daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve diğerlerinin (2022) araştırmasında da LGS Merkezî Sınavı verileri üzerinden yapılan analizler, akademik başarının 72 ay ve üzerindeki öğrenci grubunda anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, çocukların okula başlatılmasına ilişkin kararın ailelere bırakılmamasını, bilimsel veriler temelinde alınacak bir kararla çocuğun hazırbulunuşluğunun uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektirmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 13 Ekim 2020 tarihli toplantısında incelenip 21 Ekim 2020 tarihli ve 35853172-600-E.0001293222 sayılı Rektörlük yazısının alınmasıyla yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

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

Kaynaklar

Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim*

- Dergisi*, 5(3), 237- 346. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.018>
- Bağçeli-Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/485168>
- Bahalı, K. ve Yolga Tahiroğlu, A. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Pediatric Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115142>
- Baker, J. A., (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *Quarterly Journal of Education*, 121(4), 1437-1472. <https://doi.org/10.1093/qje/121.4.1437>
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196. <https://www.jstor.org/stable/3701520>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Birch, S. H., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Black, S., Devereux, P., & Salvanes, K. (2011). Too young to leave the nest? The effects of school starting age. *Review of Economics and Statistics*, 93, 455-467. <https://www.jstor.org/stable/23015947>
- Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions*. UNICEF.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2022). İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 967-986. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1455646>
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Dhuey, E., Figlio, D., Karbownik, K., & Roth, J. (2019). School starting age and cognitive development. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 538- 578. <https://doi.org/10.1002/pam.22135>
- Ekiz, D. ve Bakkaloğlu, M. (2021). İlkokula başlama yaşına göre ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının uzun dönemli incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 629-643. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.692137>
- Erbay, F. (2021). An examination of adaptation levels of children in terms of the variable of teacher- child communication. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2057-2066. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1683006>
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Do the School Adaptation Levels of Preschoolers Vary According to Their Relationship with Their Teachers?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 857-864. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1683006>
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education, annotated instructor's edition (6th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. McGraw-Hill.
- Fredriksson, P., & Öckert, B. (2006). *Is early learning really more productive. The effect of school starting age on school and labor market performance*. IZA WP, 1659.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application (10th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Goodman, R., Gledhill, J., & Ford, T. (2003). Child psychiatric disorder and relative age within school year: cross sectional survey of large population sample. *BMJ*, 327, 472-475. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7413.472>
- Gülây Ogelman, H. (2020). *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum*. Eğitim Kitap.
- Gümüştaş, F., Yulaf, Y. ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Medical Journal*, 27, 27-31. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2292>
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5390>
- Hanly, M., Edwards, B., Goldfeld, S., Craven, R. G., Mooney, J., Jorm, L., & Falster, K. (2019). School starting age and child development in a state-wide, population-level cohort of children in their first year of school in New South Wales, Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 325-340. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.008>
- Herbst, M., & Strawinski, P. (2016). Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland. *Journal of Policy Modeling*, 38(2), 256-271. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.01.004>
- Hill, N. E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Sciences* 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly?. *Studia Paedagogica*, 21(4), 13-33. [7e2094f3c79d8d4063c69392c1e13ce132e2.pdf \(semanticscholar.org\)](https://doi.org/10.1080/09645292.2011.645126)
- Horstschräer, J., & Muehler, G. (2014). School entrance recommendation: A Question of age or development? *Education Economics*, 22(3), 270-292. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.645126>
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., GonzálezCalvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout

- their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- İş-Güzel, Ç., Şahin, A. E. ve Konak, Ö. A. (2014). 4+4+4 sistemi ile farklı yaşlarda okula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve puan ortalamalarının incelenmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 9-22.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Kaila, M. (2017). The effects of relative school starting age on educational outcomes in Finland. *VATT Institute for Economic Research Working Papers*, 84. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181370/Kaila_Taloustiede.pdf?sequence=2
- Kapçı, E. G., Artar, M., Avşar, V., Daşçı, E. ve Çelik, E. G. (2013). *İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik algıları açısından karşılaştırılması* (Proje No. 12H5250001.) Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Karney, C. A. (2007). *Getting your child to say “yes” to school: A guide for parents of youth with school refusal behavior*. Oxford University Press.
- Kazmierzak, K. S. (1994). *Current wisdom on homework and the effectiveness of a homework checking system*. Indiana University.
- Korkmaz, İ. ve Özgün, E. (2016). Üçüncü sınıf öğretmenlerinin ilkökula başlama yaşına ilişkin deneyim ve gözlemlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1615-1628. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9359>
- Kutluca Canbulat, A. N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091501>
- Lawlor, D. A., Clark, H., Ronalds, G., & Leon, D. A. (2006). Season of birth and childhood intelligence: Findings from the Aberdeen children of the 1950s cohort study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 481-499. <https://doi.org/10.1348/000709905X49700>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Martin, R. P., Foels, P., Clanton, G., & Moon, K. (2004). Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 307-317. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194040370040301>
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2018). Does early executive function predict teacher-child relationships from kindergarten to second grade?. *Developmental Psychology*, 54(11), 2053-2066. <https://doi.org/10.1037/dev0000584>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 22 Temmuz 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmî Gazete*, 28360, 21.07.2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- Nam, K. (2014). Until when does the effect of age on academic achievement persist? Evidence from Korean data. *Economics of Education Review*, 40, 106-122. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.02.002>
- Oktay, A., Doğan, H., Özcan, Z. Ö., Dönmez, Ö. ve Özdemir, H. (2021). Investigation of academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of sixth grade students starting primary school at different ages. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 187-216. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.006>
- Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özenç, M. ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolan okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16737>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & evaluation methods] (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pottinger, A M., & Gordon Stair, A. (2009). Bullying of students by teachers and peers and Its effect on the psychological well-being of students in Jamaican schools, *Journal of School Violence*, 8(4), 312-327. <https://doi.org/10.1080/15388220903130155>
- Puhani, P., & Weber, A. (2007). Does the early birth catch the worm? Instrumental variable estimates of early educational effects of age of school entry in Germany. *Empirical Economics*, 32, 359-386. <https://doi.org/10.1007/s00181-006-0089-y>
- Sakic, M., Burusic, J., & Babarovic, T. (2013). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 651-663. <https://doi.org/10.1111/bjep.12000>
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and School*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Şahin, A. E., & İş-Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 104-127. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.143.6>
- Şahin, A. E., Kardaş-İşler, N. ve Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkökula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Taşçı N. ve Sığırtmaç, A. (2014). Okul uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 43(202), 101-116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441963>

- Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(167), 307-319. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1318>
- Tiiri, E., Lempinen, L., Chudal, R., Vuori, C., & Andre Sourander. (2020). Relative age is associated with bullying victimization and perpetration among children aged eight to nine. *Acta Paediatrica*, 109(12), 2656-2663. <https://doi.org/10.1111/apa.15392>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Uysal, H., Aydos, E. H. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD*, 36(3), 617-645. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/312862>
- Valle Arias, A., Pan López, I., Regueiro Fernández, B., Suárez Fernández, N., Tuero Herrero, E., & Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340. [04 \(118 2015\).indd \(psicothema.com\)](https://psicothema.com)
- Verachtert, P., De Fraine, B., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2010). Season of birth and school success in the early years of primary education. *Oxford Review of Education*, 36(3), 285-306. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/030549810.03629896>
- Yavuz, H. Ç. (2019). 4+4+4'ten geriye kalanlar: Türk öğrencilerin başarılarındaki göreceli yaş etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 139-161. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/684371>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-81. <https://doi.org/10.1080/00220679809597566>
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1377-1416. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1072058>

Extended Summary

Introduction

The school starting age is one of the important factors affecting the readiness of children. Black et al. (2011) stated that school starting age can affect children's school readiness and outcomes during the educational process through various mechanisms. Many studies (Bedard & Dhuey, 2006; Fredriksson & Öckert, 2006; Puhani & Weber, 2007; Sakic et al., 2013; Verachtert et al., 2010) show that children who start school later tend to score higher in exams than other children. With Law No. 6287, known as the 4+4+4 regulation in education, the age of starting primary school was reduced to 60 months in 2012. With this arrangement, there was a chronological age difference beyond the relative age difference in each class, which brought along the necessity of conducting various studies on this subject. All the studies reveal that children who start school at an early age are disadvantaged in terms of academic success, school adjustment, peer relations and developmental aspects. With this research, making an in-depth analysis of the experiences of children who start school at an early age and their parents, and revealing the depth of the relative age effect, which has a negative academic effect, will make significant contributions to the literature. In this context, this research aims to seek an answer to the question "What are the experiences of children and their parents who start primary school at an early age with the 4+4+4 regulation in education?"

Method

Since this research aims to reveal the experiences, it was designed as phenomenology design. Phenomenology design is used when it is aimed to determine the experiences of the participants regarding any situation or concept within the framework of their perspectives (Gay et al., 2012). Criterion sampling was used to determine the participants. In this context, as a criterion, within the scope of the 4+4+4 regulation, it was determined to be children aged between 60-68 months when they enrolled in the first grade of primary school and their parents. 23 children and 20 parents who met this criterion were the participants of the study. Since there are twin and triplet children among the participants, the number of parents is 20. Six of the 23 participants are boys and 17 are girls. During the data collection process, semi-structured interviews were conducted with the participants. In order to avoid any data loss, the interviews were recorded with the consent of the participants. For the privacy of the participants, the children were given code names in the form of K1-K23, and similarly, their parents were given code names as K1E-K20E.

Findings, Discussion and Results

As a result of the data analysis, it is seen that the findings are in three categories as "Reasons for sending children to school, Experiences and Suggestions". In this context, in the "Reasons for sending children to school" category, it shows three different reasons why parents send their children to school at an early age. The parents stated that they had to send their children due to (1) the opinions they received from some experts (such as teachers, school principals), (2) their own experiences and needs and (3) lack of information about the 4+4+4 regulation (medical diagnosis report and orientation and preparation curriculum). The qualifications of the experts that parents consult with and the evaluation criteria they use

while expressing their opinions are very important. When international practices are examined, for example, Horstschräer and Muehler (2014) stated that in Germany, some medical screenings are carried out by field experts of all children who turn six in order to determine whether children are ready for school. Similarly, Kaila (2017) emphasized that the law on the school starting age in Finland is flexible and can be decided according to the medical and psychological examinations of the children. Considering the 4+4+4 regulation, some changes should be made in the regulation by not disregarding the necessity of this decision as a developmental decision.

In the "Experiences" category, all the experiences of participants during school life are included in five sub-headings. These are reflections of individual development, family interaction, interaction with teachers, interaction with peers and experiences after primary school. Parents also confirmed the problems the children stated that they experienced in academic and emotional dimensions and indicated that their children started school before they were actually developmentally ready as the reason for the problems experienced. Children experienced the disadvantage of being physically small with difficulty in skills such as writing. They also experienced problems due to their cognitive development levels. They said that they did not understand the lessons such as mathematics and therefore did not want to do homework. The findings of this study showed that children tried to overcome the difficulties with family support. Some parents stated that another experience they had with their children was that they had to spend time in the classroom during the lessons due to reasons such as the children's reluctance to go to school or their truancy. The interaction with the teacher is one of the factors that facilitates or complicates the adaptation process of children who start school at an early age. Parents, who stated that children at an early age need more attention and support than other children at school, underlined that they could not receive this interest and support from their teachers. However, Herbst and Strawinski (2016) stated that the differences in academic performance between children who start school at an early age and those who start during the compulsory registration period are quickly closed with good teacher support. In the literature, there are findings that parent involvement activities improve children's social skills in studies examining the relationship between teacher and family. For example, Essa (2011) stated that in the communication established between families and teachers, children's sense of trust improves and their academic success increases. One of the consequences of the 4+4+4 regulation in education is that there are students of different ages in the classrooms, ranging from 60 months to 84 months. This shows that young children are exposed to various types of bullying by older children, such as exclusion, emotional violence and physical violence. Similarly, in the study of Tiiri et al. (2020), relatively younger children are more likely to be bullied than those in the older age group. The effects of starting school at an early age are manifested not only in the primary school period, but also in later years such as secondary school and high school. In this context, some of the children stated that if they had not started primary school at an early age, they would have been more successful in secondary school lessons and, therefore, they would have received a higher score in High School Entrance System (LGS) Central Exam. Some problems experienced by children in their social relations due to starting school at an early age and the peer bullying they were exposed to continue

in the following years. Contrary to this, children and their parents commented that some negativities could be compensated. Children also stated that as they get older, they become more successful. In the study of Sakic et al. (2013), the difference in success seen in the primary school process closes at the end of secondary school.

In the category of “Suggestions”, suggestions are those children and parents offer to other children, parents and the education system as a result of their experiences. Children and parents suggested the necessity of preschool education, reformulation of the school starting age, and implementation of school and arrangements in accordance with the child. While parents recommend that children not be sent to school at an early age because they are not ready for physical and cognitive development and stated that pre-school education is essential to increase the readiness of children. Another suggestion is that the teachers should be equipped with the skills related to the differentiation of instruction by considering the needs of heterogeneous student groups. Last but not least, the decision of children to start school should not be left to families, and the readiness of the child should be rearranged appropriately with a decision to be taken based on scientific data.

Author Contributions

All authors equally took part in all processes of the article. All authors read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was approved by the Hacettepe University Ethics Committee (Approval no. 35853172-600-E.0001293222, Date: 21.10.2020).

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Ortaokul 5. Sınıf Fen Öğretiminde Arduino Destekli Robotik Kodlama Etkinliklerinin Kullanılması¹ Using of Arduino Assisted Robotics Coding Activities in Science Teaching at the 5th Grade of a Secondary School

Emine Güven¹  Yusuf Sülün² 

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

13.05.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

08.03.2023

*Sorumlu Yazar

Yusuf Sülün

Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
S/blok Kat:2 Menteşe/Muğla

syusuf@mu.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin teknoloji kullanımına ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin incelenmesi ve yapılan uygulamalar hakkında öğrenci görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören 11 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma iki hafta veri toplama, dört hafta kodlama eğitimi ve beş hafta kodlama robotik etkinlikleri olmak üzere 11 hafta boyunca iki ders saati süresince STEM kulüp dersinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği”, “Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar arasındaki ölçümler için ön ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretsiz Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, tutum, teknoloji kullanımı, robotik kodlama

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effect of Arduino assisted robotics coding applications on students' usage of technology and attitudes towards science lesson in science teaching at the 5th grade of a secondary school and to determine students' opinions about the applications. In the study, the mixed research method was used. The study group of the research consists of 11 students studying at the 5th grade of a secondary school. The research was applied in an 11-week STEM club lesson, which included two weeks of data collection, four weeks of coding training, and five weeks of coding and robotics activities. To collect data in research, “Science Course Attitude Scale”, “Attitude Scale Towards Technology Use” and “Semi-Structured Interview Form” were used. In the analysis of the quantitative data obtained, Wilcoxon Signed Ranks Test, one of the non-parametric tests, was used to compare the pre and post test mean scores for the measurements between dependent groups. Descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it was determined that Arduino assisted robotics coding activities increased students' attitudes towards science lessons positively and the usage of technology in lessons.

Keywords: Science, attitude, use of technology, robotics coding

Güven, E. ve Sülün, Y. (2023). Ortaokul 5.sınıf fen öğretiminde arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 225-236. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1116283>

Giriş

Fen öğretimi, öğrencilerde çevre bilincinin ve doğa sevgisinin oluşmasında, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde, ailesi, çevresi ve toplumla iyi iletişim kurulabilmesinde, karşılaşılan sorunlara kolay çözüm üretilebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca fen öğretimi, bulunan çağın taleplerini karşılama yeterliliği olan, yaşam standartlarına ayak uyduran, teknolojiyi takip eden ve yakalayan, iletişim gücü yüksek, iş birliğine açık 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir (Colwill ve Gallagher, 2007). Hedeflenen bu becerilerin kazandırılması için 2018 yılında fen bilimleri öğretim programı yenilenmiş, yenilenen bu öğretim programında öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif olması, disiplinler arası öğrenmelerin gerçekleştirilmesine dayalı araştırma-sorgulamaların yapılması ve bilgilerin günlük hayata transfer edilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca fen bilimleri dersi öğretim programında sadece günlük hayatla ilişkisi olan kazanımlara yer verilmeyip öğrencilerin beceri, duyuş, FTTÇ gibi alanlarla da gelişim sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ancak fen öğretiminin temel amaçlarından birisi de fene ve bilime karşı olumlu tutum

geliştiren bireyler yetiştirmek olsa da öğretim programının “tutum ve değerler” boyutuyla zayıf kaldığı görülmektedir (Çepni ve Çil, 2012). Böylece 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında öğrencilerin duyuşsal öğrenme alanlarına vurgu yapılmış, tutum gibi özelliklerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrenme ortamlarında uygulanması önerilmiştir.

Özellikle öğrencilerin fen eğitiminde beklenen seviyeye gelmesi için bu derse karşı olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Kenar ve Balcı, 2012). Çünkü olumlu tutumlar, derse katılma, dersten zevk alma, dersin önemli olduğunu kabullenme davranışlarını içinde barındırmakta, akademik başarılarına önemli ölçüde etki etmekte, fen konularını daha kolay anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamakta, kalıcı ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesini ve yeni öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Akıllı, 2008; Cerit-Berber ve Sarı, 2010; Doğru ve Kıyıcı, 2005). Ayrıca fen bilimine yönelik olumlu tutumlar öğrencinin ilgi ve motivasyonunu arttırabilmektedir (George, 2006). Böylece öğrencilerin yeni bir bilgiyi ve konuyu öğrenmek için istekli ve merak olmaları son derece önemlidir.

Fen derslerinde öğrencilerde derse yönelik olumlu tutumlar oluşturmak farklı yöntem ve tekniklerle öğrencinin merkeze alınarak aktif katılımının gerçekleştirilmesi ile

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

sağlanmaktadır (Ayçiçek, 2007). Fen derslerinde aktif öğrenci katılımını sağlayacak en önemli faktörlerden biri teknolojik araç gereçlerin ders ortamına dâhil edilmesidir. Fen bilimleri dersinde soyut kavramların yer aldığı birçok konu bulunmaktadır. Bu konularda öğrenciler bilgiyi kazanma ve transfer etmede zorluklarla karşılaşmakta, öğretmenler ise konunun öğrencilere anlaşılır bir şekilde paylaşılmasında sorunlar yaşamaktadır. Bu tür problemlerin yaşanmaması veya ortadan kalkması amacıyla fen derslerinde birçok duyu organına hitap eden imkânları sunan yeni teknolojilerin kullanılması önerilmektedir (Bilgi ve Şahin, 2012). Yani yapılandırmacı anlayışla birlikte öğrencinin merkeze alındığı öğretim ortamlarına eğitim teknolojisinin entegrasyonu gereklidir.

Günümüzde 21. yy. eğitim teknolojileri simülasyon, dijital öyküleme, mobil öğrenme, artırılmış gerçeklik, Web 2.0, dijital oyunlar, bulut teknolojisi, yapay zekâ, çevrimiçi öğrenme ortamları, giyilebilir teknoloji, QR kod uygulamaları ve üç boyutlu yazdırma ile ifade edilmektedir (Johnson, Adams-Becker, Estrada ve Freeman, 2015). Bu eğitim teknolojilerinin fen öğrenme ortamlarında kullanılması ile öğrenciler fene yönelik daha hevesli olmakta, fen öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sergileyebilmektedirler (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005). Bu eğitim teknolojilerine ek olarak robotik kodlama uygulamaları da öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Fen öğretiminde robotik kodlama etkinliklerinin uygulanması öğrencilere çeşitli 21. yy. becerilerinin kazandırılmasında etkin bir rol oynamaktadır (Costa ve Fernandes, 2005). Bu tür uygulamaların fen dersinde kullanımı soyut kavramları somutlaştırmada, kavram öğrenimini kolaylaştırmada, bilimsel süreç becerilerini geliştirmede ve gerçek hayatta karşılarına çıkabilecek problemleri sınıf ortamına taşımalarında etkin bir rol oynamaktadır. Ayrıca robotik kodlama uygulamalarının ders içi etkinliklerde kullanılması öğrencilerin iş birliği ve ekip çalışmaları yapmalarını sağlayarak aktif öğrenme ortamının oluşmasına neden olmaktadır (Scaradozzi, Sorbi, Pedale, Valzano ve Vergine, 2015). Koç ve Böyük (2013) teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkan robotik kodlama uygulamalarının fen öğretiminde kullanılması öğrencilere düşünme becerileri, bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri gibi becerilerin kazandırılmasını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Kozcu-Çakır ve Güven (2019) ise fen öğretiminde robotik kodlama uygulamalarının kullanımının öğrencilerin derse ve teknoloji kullanımına yönelik tutum gibi duyuşsal özelliklerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretim ortamlarında kodlama yapılabilen robotlar, akıllı nesnelere, kendin yap kit ve setleri, sanal robot kodlama platformları ve robot programlama dilleri gibi çeşitli araçların kullanımı yaygınlaşmış durumdadır. Bu tür robotik kodlama araçlara örnek olarak; Lego Mindstorms Kitleri, VEX Kitleri ve Robo Mind verilebilir (Numanoglu ve Keser, 2017). Mikrodenetleyici arduino setlerinin kullanımı da öğrenme ortamlarında önerilmektedir (Güven, Kozcu-Çakır, Sulun, Cetin ve Güven, 2022; Kozcu-Çakır ve Güven, 2019).

Arduino destekli robotik kodlama uygulamaları, arduino mikrodenetleyicisi, ilgili temel bileşenleri, sensörleri ve kodlama platformlarında oluşmaktadır. Öğrenciler, ilk olarak sürükülebilir ve bırak sistemi ile çalışan blok tabanlı bir programda kodlama yapmakta ve bu kodların işlevsel hale gelmesi için de robotik araçlara yüklemesini gerçekleştirmektedirler. Örneğin öğrenciler bu uygulamalarda kod bloklarını C++ diline

dönüştürebilen bir derleyiciye ve dönüştürücüye sahip olan ve kod yazmayı gerektirmeden sürükülebilir bırak sistemi ile kodlamalar gerçekleştirilebilen mBlock platformunda kodlamalar yapabilmektedirler. Devamında ise oluşturdukları kod bloklarını arduino mikroişlemcisine yükleyebilir ve bilgisayardan bağımsız bir şekilde çalıştırarak robotsal düzeneklerin çalışmalarını yönetebilirler (Şahin, 2019). Böylece öğrencilere yeni bir şeyler oluşturabilme, algoritmik düşünebilme, işbirlikli çalışabilme, özgün ve yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme ve mühendislik tasarım becerilerinin kazanılmasına imkân sağlayacak zengin öğrenme ortamları sunulmaktadır (Zengin, 2016). Ayrıca literatürde robotik kodlama uygulamalarının kullanımının öğrencilerin motivasyon, derse karşı ilgi, kendi öğrenmelerine yönelik ilgi ve derse karşı tutum gibi duyuşsal (Güven, 2021; Kılınç, 2014; Okkesim, 2014; Özdoğru, 2013; Prensky, 2010; Roblyer ve Edwards, 2005) özelliklerini geliştirebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda robotik kodlama uygulamalarının fen öğrenme ortamlarında uygulanması ve derslere entegre edilmesi önemli hale gelmektedir. Çünkü öğrencilerin robotik kodlama uygulamaları sayesinde hem algoritma, kod, kodlama gibi kavramlar ile birlikte kodlama yapması hem de robotik, mikroişlemci, arduino, sensörler ile birlikte robotik düzenekler kurabilmeyi öğrenebilmeleri teknolojiyi kullanarak fen öğrenme yaşantıları geçirmeleri açısından önemlidir. Ek olarak öğrenciler mBlock kodlama platformunda kodlamalar yaparak arduino mikroişlemcisi ile robotik düzenekler kurarak fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirerek öğrenme fırsatları yakalayabileceklerdir. Böylece bu çalışma ile fen öğrenme ortamlarında robotik kodlama uygulamalarının nasıl yapıldığına ilişkin örnek uygulamalar alan yazına kazandırılmış olacaktır. Ayrıca bu tür uygulamalarla işlenen fen derslerinin öğrencilerin derse ve teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı da incelenecektir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin teknoloji kullanımına ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları üzerine etkisini tespit etmek ve yapılan uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın araştırma soruları ise şu şekildedir;

1. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri konularında Arduino destekli robotik ve kodlama etkinliklerinin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?
2. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri konularında Arduino destekli robotik ve kodlama etkinliklerinin öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi nedir?
3. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumları nasıldır?
4. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama etkinliklerinin uygulandığı fen bilimleri dersine yönelik tutumları nasıldır?
5. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknoloji ile günlük hayatı ilişkilendirmeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırmada, karma araştırma yönteminden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasını ve sonrasında bütünleştirilmesini sağlamaktadır (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Bu desenin seçilme nedeni, araştırma problemini en iyi

şekilde anlamak için birbirini tamamlayıcı nicel ve nitel verilerin birlikte toplanarak, analiz edilmesi ve iki sonuç kümesini tek bir yorum halinde birleştirmektir (Creswell ve Clark, 2015). Bu doğrultuda çalışmada araştırılmak istenen teknoloji kullanımına yönelik tutum ve fen bilimleri dersi tutum değişkenleri hem nicel veri toplama araçları ile hem de bu araçların elde edemediği ayrıntılı verilerin toplanmasına imkân veren nitel veri toplama araçları ile incelenmektedir. Böylece araştırma problemi geniş kapsamlı verilerin toplanması ile birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlenmiş ve yorumlanmış olacaktır. Çalışmanın nicel boyutunda tek grup ön-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ve yapılan işlemler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma deseni ve yapılan işlemler

Ön Test	Uygulama	Son Test
Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği	Arduino Destekli Robotik-Kodlama Etkinlikleri	Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği
Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği		Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği
		Görüşme Formu

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Marmaris ilçesinde özel bir kolejdaki ortaokul 5. sınıf öğrencileri (N=30) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özel bir kolejdaki öğrencilerin seçilmesinin nedeni, ilgili kolejnin teknoloji destekli araç-gereç, fen ile ilgili donanımlı laboratuvar ve robotik kodlama sınıfları gibi olanaklara sahip olmasıdır. Ayrıca bu kolejde görev yapan araştırmacı robotik kodlama uygulamalarına yönelik yeterli bilgiye, deneyime ve robotik kodlama sertifikasına sahiptir. Araştırma ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kulüp derslerinden biri olan STEM kulüp dersinde (Science, Technology, Engineering and Mathematics) yapılmıştır. STEM kulübü dersini öğrenciler gönüllü olarak seçmekte ve bu ders kapsamında çeşitli deneyler ve etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda amaçlı örneklem yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiş ve 5. sınıf 11 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 10-12 arasındadır.

Verilerin Toplanması/Süreç

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu), (26/10/2018), (154) sayılı belge alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği”, “Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği: Ölçek, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yaşar ve Anagün (2008) tarafından geliştirilmiştir. Üç faktörden oluşan ölçek 19 madde içermekte ve 5’li likert tipindedir. Ölçek için belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89, yapı geçerliği için başvuru KMO Barlett katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur. Faktör analizi

sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin 0,52-0,76 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler; zevk alma (8 madde), öğrenme isteği (7 madde) ve fene yönelik bireysel görüşler (4 madde). Örneğin zevk alma alt boyutunda “*Fen Bilimleri dersindeki problemleri çözmek benim için zevklidir*”, öğrenme isteği alt boyutunda “*Fen Bilimleri dersindeki konularını anlamakta zorluk çekerim*”, fene yönelik bireysel görüşler alt boyutunda “*Fen Bilimleri dersinde öğrendiğim pek çok şeyi hatırlarım*” maddeleri yer almaktadır. Üç faktör varyansın toplamda %51,490’ını açıklamaktadır.

Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilmiştir. Üç faktörden oluşan ölçek 15 madde içermekte ve 5’li likert tipindedir. Ölçek için belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86, yapı geçerliği için başvuru KMO Barlett katsayısı ise 0,85 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin 0,40-0,83 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler; kaygı ve endişe (7 madde), hoşnutluk, ilgi ve güven (5 madde) ve teknoloji ve başarı (3 madde) olarak adlandırılmıştır. Örneğin kaygı ve endişe alt boyutunda “*Derslerde teknoloji kullanmak, öğrenmemi zorlaştırır*”, hoşnutluk, ilgi ve güven alt boyutunda “*Derslerde kullanılan teknoloji benim bilimsel becerilerimi artırır*”, teknoloji ve başarı alt boyutunda “*Derslerde teknoloji kullanılması ders başarıyı artırır*” maddeleri yer almaktadır. Üç faktör varyansın toplamda %57’sini açıklamaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme formu ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen konularında gerçekleştirilen Arduino destekli robotik kodlama uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan toplam 6 açık-uçlu soru yer almaktadır. Araştırmacı tarafından robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmalarda görüşme sorularından da faydalanılarak oluşturulan bu sorular ile öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları (2 soru), fen bilimleri dersine yönelik tutumları (2 madde) ve teknolojinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi (2 madde) ile ilgili düşüncelerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bu soruların yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine (1 fen eğitiminde alan uzmanı, 2 robotik kodlama ile ilgili çalışmalar yapmış alan uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı) başvurulmuştur. Gerekli düzeltmeler ile görüşme formu yapılandırılmıştır. Bu bağlamda 5. sınıf öğrencilerinin her biri ile ayrı ayrı 15 dakikalık yarı-yapılandırılmış sorular ile birlikte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Teknolojinin bilimsel bilgileri öğrenmede kullanılmasını ister misin? Neden?
2. Robotik ve kodlama ile etkinlikler yapmak eğlenceli mi, sıkıcı mı? Neden?
3. Fen konularını Arduino destekli robotik ve kodlama kullanarak öğrenmek ister misin? Neden?
4. Robotik ve kodlama uygulamaları fen bilimleri dersine olan ilginizde bir değişiklik oluşturdu mu? Neden?
5. Günlük hayatta gözlemlediğin veya yaşadığın hangi sorunları Arduino destekli robotik ve kodlama ile çözebilirsin?
6. Robotik ve kodlama hakkında öğrendiklerinin günlük hayatında nerelerde işe yarayacağını düşünüyorsun?

Tablo 2. Araştırmanın uygulama süreci

Haftalar	Uygulamalar
1. Hafta Veri toplama araçlarının uygulanması	Fen Bilimleri dersi tutum ölçeği Teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği
2. Hafta Kodlama Eğitimi	Hesaplamalı Düşünme (Computational Thinking) kavramı nedir? Günlük hayatta işlemleri nasıl sıralıyoruz? Kod nedir? Bilgisayar kodları kullanarak nasıl işlem yapar? Kodlama nedir?
3. Hafta Kodlama Eğitimi	Algoritma nedir? Günlük hayattaki işlemleri nasıl algoritmik olarak ifade ederiz? Doğrusal algoritmalar, şarta bağlı algoritmalar ve tekrar eden işlemler Bilgisayar kodlama
4. Hafta Kodlama Eğitimi	Kodlama ortam ve platformlarının tanıtımı Scratch ve mBlock ile kodlama
5. Hafta Kodlama Eğitimi	Döngüsel algoritma oluşturma (Labirent-arı-şekil çizme-algoritmada hata ayıklama) Koşullu algoritmalar İç içe döngüler
6. Hafta Robotik kodlama	Etkinlik 1: LED yakma (trafik lambası)
7. Hafta Robotik kodlama	Etkinlik 2: Hava ve su direnci
8. Hafta Robotik kodlama	Etkinlik 3: Işık geçirgenliği
9. Hafta Robotik kodlama	Etkinlik 4: Giyilebilir teknoloji
10. Hafta Robotik kodlama	Etkinlik 5: Deprem ölçer
11. Hafta Veri toplama araçlarının uygulanması	Fen Bilimleri dersi tutum ölçeği Teknoloji tutum ölçeği Görüşme formu

Uygulama Süreci

Araştırma iki hafta veri toplama, dört hafta kodlama eğitimi ve beş hafta kodlama ve robotik etkinlikleri olmak üzere 11 hafta boyunca iki ders saati süresince (40 dk. + 40 dk.) yürütülmüştür. Çalışma ortaokul 5. sınıf STEM kulübü dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders kapsamında öğrenciler Fen Bilimleri öğretim programındaki konulara yönelik çeşitli etkinlikler ve deneyler gerçekleştirmektedirler. Böylece dersle ilgili yapılacak olan etkinlikler ve deneyler Arduino destekli robotik kodlama uygulamaları ile araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılmıştır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulamalar yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrencilerin aktif bir rol aldığı, bireysel bir şekilde kendi bilgisayarları ile çalışarak ve öğretmenin rehber konumunda bulunduğu bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin içerik ve haftalar Tablo 2’de verilmiştir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen Arduino destekli robotik kodlama uygulamalarına yönelik örnek bir ders içeriği aşağıda verilmiştir.

Öğretmen derse ilgili konu hakkında ilginç bir soru ile başlar. Örneğin öğretmen sınıfa “ışık bir engelle karşılaşırsa ne olur?” sorusunu yöneltir. Öğrenciler beyin fırtınası tekniğini kullanarak çeşitli fikirler üretir.

Öğretmen bu fikirleri kaydeder ve bu fikirler doğrultusunda sınıf içi tartışma ortamı oluşturulur. Öğrencilerin işbirlikli çalışması için gruplar oluşturulur ve her gruba Arduino mikro işlemcisi, ışık sensörü, LCD ekran, jumper kablolar gibi robotik malzemeler verilir. Öğretmen bu malzemeleri öğrencilere tanıtarak kullanımları hakkında bilgiler verir. Öğrenciler yapacakları olan robotik düzeneğe ilişkin algoritma oluştururlar ve bu algoritmaya dayalı mBlock kodlama platformunda öğretmen rehberliğinde kodlamalarını gerçekleştirirler. Son durumda kodlar robotik düzeneğe aktarılır ve düzeneğin çalışması kontrol edilir. Öğretmenler öğrencilere el feneri, tahta, yağlı kâğıt, kitap, cam gibi maddeler vererek ışığı ne kadar geçirdiklerini denemeleri yönünde rehberlik eder. Denemeler sonucunda opak, saydam, yarı saydam gibi kavramlar grup içinde ve sınıfça tartışılır.

Verilerin Analizi

Araştırmada teknoloji kullanımına yönelik tutum ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeklerinden elde edilen nicel veriler SPSS 21 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucu fen bilimleri dersi tutum ve teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeklerinden elde edilen ön ve son test verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olmadığından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ arasında elde edildiğinde parametrik analizler yapılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda bağımlı gruplar arasındaki ölçümlerde wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü (z değerinin N’nin kareköküne bölünmesi ile hesaplanmaktadır) hesaplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ise bilgisayar ortamında metin haline getirilmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca bu betimlemelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilerek, doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen nitel verilerin geçerlilik ve güvenirliliğine ilişkin inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlık kavramları doğrultusunda işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında uzman incelemesi yöntemi ile biri fen eğitiminde robotik kodlama alan uzmanı, diğeri nitel araştırma yöntemlerinde alan uzmanı olmak üzere iki uzman yapılan bu çalışmayı araştırmanın deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamaları açısından incelemişler ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğine yönelik ayrıntılı betimleme yöntemine başvurulmuş, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada nitel verilerin güvenirliliğine ilişkin “tutarlık” kavramı çerçevesinde ise nitel araştırmalar konusunda uzman bir kişi araştırmaya dışarıdan bir gözle bakarak veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve kodlanması sürecindeki kavramsallaştırma yaklaşımındaki araştırmacıların tutarlığına yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. Bu incelemelere yönelik ise araştırmacılar tarafından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri konularında Arduino destekli robotik ve kodlama etkinliklerinin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?” araştırma sorusu incelenmiştir.

Fen bilimleri dersi tutum ölçeği zevk alma, öğrenme isteği ve fene yönelik bireysel görüşler boyutlarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrası fen dersi tutum ölçeğine ilişkin zevk alma, öğrenme isteği ve fene yönelik bireysel görüşler boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilimleri konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerine göre uygulamalar öncesi ve sonrası öğrencilerin fen bilimleri dersi tutumlarına ilişkin zevk alma ($z = -2,680$, $p < ,007$), öğrenme isteği ($z = -1,980$, $p < ,048$) ve fene yönelik bireysel görüşler ($z = -2,217$, $p < ,027$) boyutlarında ve tutum ölçeği toplam puanlarında ($z = -2,673$, $p < ,08$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık zevk alma, öğrenme isteği ve fene yönelik bireysel görüşler boyutlarında ve ölçeğin tamamında son test puanları lehinedir. Ek olarak Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin fen bilimleri dersi tutum alt boyutları olan zevk alma ($r = ,84$), öğrenme isteği ($r = ,62$), fene yönelik bireysel görüşler ($r = ,70$) ve genel tutumları ($r = ,84$) üzerindeki etkisinin “büyük” olduğu hesaplanmıştır.

Bu sonuçlara göre, ortaokul 5.sınıf fen bilimleri konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin zevk alma, öğrenme isteği ve fene yönelik bireysel görüşlerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını da arttırdığı ifade edilebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri konularında Arduino destekli robotik ve kodlama etkinliklerinin

öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi nedir?” araştırma sorusu incelenmiştir.

Teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği kaygı ve endişe, hoşnutluk, ilgi ve güven, teknoloji ve başarı boyutlarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrası teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeğine yönelik alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4 ’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, fen bilimleri konularında arduino destekli robotik kodlama etkinliklerine göre uygulamalar öncesi ve sonrası öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına ilişkin kaygı ve endişe ($z = -2,033$, $p < ,042$), hoşnutluk, ilgi ve güven ($z = -2,124$, $p < ,034$), teknoloji ve başarı ($z = -2,207$, $p < ,027$) boyutlarında ve tutum ölçeği toplam puanlarında ($z = -2,117$, $p < ,034$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık kaygı ve endişe, hoşnutluk, ilgi ve güven, teknoloji ve başarı boyutlarında ve ölçeğin tamamında son test puanları lehinedir. Ek olarak Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin teknoloji kullanımına yönelik tutum alt boyutları olan kaygı ve endişe ($r = ,64$), hoşnutluk, ilgi ve güven ($r = ,67$), teknoloji ve başarı ($r = ,69$) ve genel tutumları ($r = ,66$) üzerindeki etkisinin “büyük” olduğu hesaplanmıştır.

Bu sonuçlara göre, ortaokul 5.sınıf fen bilimleri konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin kaygı ve endişe, hoşnutluk, ilgi ve güven, teknoloji ve başarıya yönelik görüşlerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını da arttırdığı ifade edilebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumları nasıldır?” araştırma sorusu incelenmiştir.

Bu doğrultuda uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “Teknolojinin bilimsel bilgileri öğrenmede kullanılmasını ister misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara ilişkin yüzdelik değerleri Tablo 5’te dir.

Tablo 3. Fen bilimleri dersi tutum ölçeği boyutlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi

Fen Bilimleri Dersi Tutum Boyutları	Son test – Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki (r)
Zevk Alma	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,680	,007	,84
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00			
	Eşit	1					
Öğrenme İsteği	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-1,980	,048	,62
	Pozitif Sıra	7	4,57	32,00			
	Eşit	2					
Fene Yönelik Bireysel Görüşler	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,217	,027	,70
	Pozitif Sıra	6	4,50	27,00			
	Eşit	3					
Ölçeğin Toplamı	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,673	,008	,84
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00			
	Eşit	1					

Tablo 4. Teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği boyutlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi

Teknoloji Tutum Boyutları	Son test – Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki (r)
Kaygı ve endişe	Negatif Sıra	2	1,75	3,50	-2,033	,042	,64
	Pozitif Sıra	6	5,42	32,50			
	Eşit	2					
Hoşnutluk, ilgi ve güven	Negatif Sıra	1	3,50	3,52	-2,124	,034	,67
	Pozitif Sıra	7	4,64	32,50			
	Eşit	2					
Teknoloji ve başarı	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,207	,027	,69
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00			
	Eşit	4					
Ölçeğin Toplamı	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-2,117	,034	,66
	Pozitif Sıra	6	4,42	26,50			
	Eşit	3					

Tablo 5. Üçüncü araştırma sorusu birinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
Evet. Çünkü bilimsel bilgileri öğrenmemde teknoloji kolaylık sağlıyor.	5	45,45
Bilgiler teknoloji sayesinde daha çok aklımda kalıyor.	2	18,18
Etkinlik gibi olduğu için daha eğlenceli oluyor.	2	18,18
Evet. Çünkü bilgileri daha dikkatli dinlememizi sağlar.	1	9,09
Evet. Çünkü teknolojiyi kullanmayı çok seviyorum.	1	9,09
Teknoloji daha iyi öğrenmemi sağlıyor.	1	9,09
Evet. Teknoloji sayesinde daha detaylı bilgi alıyorum.	1	9,09
Evet isterdim. Çünkü teknoloji sayesinde bilim daha hızlı ilerliyor ve daha çok şey öğreniliyor.	1	9,09
Evet. Çünkü teknoloji kullanmak eğitim süresini kısaltır.	1	9,09

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tamamı bilimsel bilgiler öğrenirken teknolojiden faydalanmak istediklerini ve ders içinde teknoloji kullanımını sevdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin, teknolojinin öğrenmede kolaylık sağladığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve dikkatli dinlemelerini sağladığı gibi açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla ilgili Ö₇ “Fen derslerinde teknoloji kullanmak dersi eğlenceli yapıyor ve ben daha iyi öğreniyorum.” ve Ö₃ “Teknoloji ile ders işlediğimizde daha çok şey öğreniyorum.” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 6. Üçüncü araştırma sorusu ikinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
Evet eğlenceli. Kodlama yapmayı ve arduino bağlantıları kurmayı çok seviyorum.	6	54,54
Bir şeyler tasarlamak eğlenceli geliyor.	1	9,09
Eğlenceli çünkü fen ve kodlama ile ilgili çok şey öğreniyoruz.	1	9,09
Eğlenceli çünkü etkinlik yaparak ders işlemek daha güzel oluyor.	1	9,09
Meslek hayatımda robotik kodlamayı kullanacağımı ve işime yarayacağını düşündüğüm için eğlenceli geliyor.	2	18,18
Eğlenceli. Algoritma yazmak, robotları incelemek hoşuma gidiyor.	1	9,09
Bazen çok erken bitirdiğim için sıkılıyorum ama genel olarak eğlenceli.	1	9,09

Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “Robotik ve kodlama ile etkinlikler yapmak eğlenceli mi, sıkıcı mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik

öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama ile ilgili etkinlikler yapmanın eğlenceli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin, robotik kodlama etkinliklerinde kodlama yapmanın, Arduino da bağlantı oluşturmamanın, algoritma yazmanın, robotları incelemenin ve yeni şeyler tasarlamamanın eğlenceli olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili Ö₁ “Robotik kodlama etkinlikleri çok eğlenceli çünkü bu şekilde ders işlemek çok güzel.” ve Ö₅ “Robotik kodlamayı öğrenirsem ileride işime yarayacaktır ve bu yüzden öğrenmek eğlenceli” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknolojinin bilimsel bilgileri öğrenmede kullanılmasını istediklerinden, bu durumu çeşitli açıklamalar ile desteklemelerinden ve robotik kodlama gibi teknolojiler ile etkinlikler yapmanın eğlenceli olduğunu ifade etmelerinden dolayı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama etkinliklerinin uygulandığı fen bilimleri dersine yönelik tutumları nasıldır?” araştırma sorusu incelenmiştir.

Bu doğrultuda uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “Fen konularını Arduino destekli robotik ve kodlama kullanarak öğrenmek ister misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü araştırma sorusu birinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
Evet. Böylece fen dersi ile ilgili daha ayrıntılı ve daha fazla şey öğreniyoruz.	3	27,27
Evet. Çünkü bu şekilde ders daha çok ilgimi çekiyor.	1	9,09
Evet. Fen dersini daha iyi ve kolay anladım.	2	18,18
Evet. Dersler daha eğlenceli geçirdi.	5	45,45
Evet. Gelecekte hep robotik kodlama olacağı için yararlı olurdu.	1	9,09
Hepsini değil. Bazı konularda deney yapmak isterim.	1	9,09
Evet. Arduino ile iyi örnekler yaparak konuları daha kolay anlayabiliriz.	1	9,09

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen konularını Arduino destekli robotik kodlama kullanarak

öğrenmek istediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin robotik kodlama etkinliklerinin yapılacağı fen derslerinde daha ayrıntılı ve daha fazla bilimsel bilgi öğrenebileceklerini, dersin daha eğlenceli ve ilgi çekçi bir şekilde işlenebileceğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili Ö₂ “*Fen derslerinde robotik kodlama yaparsak daha fazla şey öğrenirim.*” ve Ö₁₀ “*Fen dersinde Arduino kullanırsak konuları daha kolay anlarım.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “*Robotik ve kodlama uygulamaları fen bilimleri dersine olan ilginizde bir değişiklik oluşturdu mu? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Dördüncü araştırma sorusu ikinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
Evet. Kafam biraz karıştı ama daha iyi öğrenmeye anlamaya başladım.	3	27,27
Evet. Daha eğlenceli gelmeye başladı.	2	18,18
Oluşturdu çünkü bazı soruların bilimsel açıklamasını anlamıyordum şimdi anlıyorum.	1	9,09
Daha kolay öğrenmemi sağladı.	1	9,09
Fen dersini zaten çok seviyorum. Çok değiştirmedim. Sadece daha hızlı öğreniyorum.	1	9,09
Daha çok ilgimi çekmeye başladı.	4	36,36
Fen dersine sevgimi artırdı çünkü ilginç etkinlikler yapabiliyoruz.	1	9,09

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama uygulamaları ile fen bilimleri dersine olan ilgilerinde olumlu yönde bir değişiklik oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin, bu tür uygulamaların kafalarını karıştırmasına rağmen daha iyi öğrenmelerine neden olduğunu, daha eğlenceli ders ortamının oluştuğunu ve farklı etkinlikler yapılmasına imkân sağlandığı yönünde ifadeler verdikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili Ö₇ “*Robotik kodlama uygulamaları fen bilimleri dersimize olan ilgimi değiştirdi. Artık fen dersleri daha eğlenceli gelmeye başladı ve daha kolay öğreniyorum.*” ve Ö₁₀ “*Fen derslerini zaten çok seviyorum. Çok değiştirmedim. Sadece daha hızlı öğreniyorum.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen konularını Arduino destekli robotik kodlama kullanarak öğrenmek istemeleri ve bu tür uygulamalar sayesinde fen bilimleri dersine olan ilgilerinde olumlu yönde bir değişiklik olduğunu belirtmelerinden dolayı fen bilimleri dersine olan tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “*Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknoloji ile günlük hayatı ilişkilendirmeleri nasıldır?*” araştırma sorusu incelenmiştir.

Bu doğrultuda uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “*Günlük hayatta gözlemlediğin veya yaşadığın hangi sorunları Arduino destekli robotik ve kodlama ile çözebilirsin?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Beşinci araştırma sorusu birinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
Evimizin güvenliği ile ilgili problemlerde kullanabiliriz.	3	27,27
Işıkların açık kalması problemlerinde kullanabiliriz.	1	9,09
Stresli olduğumuz durumların tespitinde kullanabiliriz.	1	9,09
Kalp atışlarımızın ritmini ölçmede kullanabiliriz.	1	9,09
Sınıfın aşırı gürültülü ve hareketli olması problemini çözmeye kullanabiliriz.	1	9,09
Engellilerin problemlerini çözmeye kullanabiliriz.	2	18,18
Trafik kazalarını önlemek için kullanılabilir.	1	9,09
Dalgıçların vurgun yeme problemini çözmeye kullanabiliriz.	1	9,09
Bir nesnenin çok sıcak olup olmaması probleminde kullanabiliriz.	1	9,09

Tablo 9 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin günlük hayatta gözlemlediği veya karşılaştığı çeşitli sorunları robotik kodlama uygulamaları ile çözebilecekleri görülmektedir. Öğrenciler ev güvenliğini sağlamada, enerji tasarrufu oluşturmada, sağlık ile ilgili problemlerin tanısında, engellilerin çeşitli problemlerini çözmeye robotik kodlama uygulamalarının kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili Ö₃ “*Robotik kodlama ile engelli kişilere giyilebilir teknoloji ile çanta yapabiliriz. Böylece görme engelliler sabah, öğle ve akşam olduğunu ışık sensörü sayesinde buzzer çalarak öğrenebilirler.*” ve Ö₈ “*Basınç sensörü kullanarak dalgıçların denizlerde daldıkça basıncı ölçerler ve vurgun yemeleri önlenir.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilere “*Robotik ve kodlama hakkında öğrendiklerini günlük hayatında nerelerde işe yarayacağını düşünüyorsun?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Beşinci araştırma sorusu ikinci soruya ilişkin verilen yanıtlar

Açıklamalar	f	%
İleride meslek hayatımda işe yarayacağını düşünüyorum.	3	27,27
Tarımda işleri otomatikleştirmek için kullanılabileceğini düşünüyorum.	1	9,09
Eğitim hayatımda işe yarayacağını düşünüyorum.	3	27,27
Evdeki problemleri çözmek için kullanırım.	1	9,09
Öğrendiğimiz algoritmayı günlük hayatımdaki durumlar için kullanabilirim.	1	9,09
Bilgisayarda projeler tasarlamada kullanırım.	1	9,09
Evde hayatımı kolaylaştıracak sistemler kurabilirim.	1	9,09
Evimiz için alarm sistemi kurabilirim.	1	9,09
İlerideki yaşantımızda hep robotik kodlama olacağı için işime yarayacağını düşünüyorum.	1	9,09

Tablo 10 incelendiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama ile ilgili öğrendiklerinin günlük hayatta çeşitli yerlerde işlerine yarayacağını ve kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler meslek ve hayatlarında, projeler geliştirmede ve evde güvenlik sistemi oluşturma gibi çeşitli yerlerde robotik kodlama ile ilgili öğrendikleri bilgileri

kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö₄ “*Robotik kodlama öğrendiğimde ileride mesleğimde proje hazırlarken kullanabilirim.*” ve Ö₆ “*Robotik ve kodlama ile evimizde alarm sistemi kurabilirim. Böylece eve hırsız girdiğinde lazer mesafe sensörü sinyal gönderir, buzzer çalar ve bizde hırsız olduğunu anlarız.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin günlük hayatta çeşitli sorunları robotik kodlama uygulamaları ile çözebileceklerini ifade etmeleri ve bu tür uygulamaları hakkında edindikleri bilgileri günlük hayatlarında da kullanabileceklerini belirtmelerinden dolayı teknoloji ile günlük hayatı ilişkilendirmede yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin teknoloji kullanımına ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları üzerine etkisi belirlenmiş ve yapılan uygulamalar hakkında öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada beş sonuç ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci sonucunda, ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Okkesim, 2014; Özdoğru, 2013). Bu çalışmalarda robotik destekli fen deneylerinin, robotik kodlama uygulamalarının ve Arduino ile kodlamanın öğrencilerin fen dersi tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında birden fazla neden etkili olmuş olabilir. Birinci neden olarak öğrencilerin fen konularının işlenmesinde farklı bir uygulama ile öğrenme süreci geçirmiş olmaları gösterilebilir. Çünkü fen bilimleri dersinde çeşitli konular yer almakta ve bu konularda devamlı aynı öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanılmaması, alışılmışın dışında yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu durum ise öğrencilerin derse daha fazla motive olarak olumlu tutumlar geliştirmesine neden olabilir. İkinci neden olarak uygulamalarda öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve nerelerde işe yaradığının öğrencilere açıklanması tutumlarının artmasında etkin bir rol oynamış olabilir. Bununla ilgili Sinan, Şardağ, Salifoğlu, Çakır ve Karabacak (2014) derslerde konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin ve öğrenciler tarafından anlamlandırılmasının fen tutumlarını etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Diğer bir neden olarak ise öğrencilerin robotik kodlama etkinlikleri ile fen kavramlarını somutlaştırabilme fırsatını aktif olarak bulabilmeleri ve etkinlikleri zevkli bir şekilde yürütmeleri söylenebilir. Kozcu-Çakır ve Güven (2019) çalışmalarında robotik kodlama etkinliklerinin fen kavramlarını somutlaştırmada etkili olduğunu ve tutumlarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin deneyler tasarlayarak merak ettikleri soruları cevaplamak için uygulamalar yapması, somut ürünler oluşturması ve bu etkinliklerden keyif alması onların derse karşı tutumlarını etkileyebilir (Tatar ve Kuru, 2009). Öğrencilerin fene yönelik tutumları kendi tecrübe ve keşifleri ile biçimlenmektedir (Martin, 2009). Öğrenci daha önceden zihninde yapılındırmadığı, aktif bir şekilde öğrenme sürecine girmediği kavram veya olaylara yönelik tutumlar geliştiremez. Böylece fen konularının öğrenilmesi esnasında öğrenciler çok fazla aktif bir rol alarak kavramlarla etkileşim içerisinde bulunmalıdır (Gümüş, 2009). Gerçek hayattan örneklerin sunulduğu, öğrencinin aktif olduğu, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildiği bir öğrenme ortamının

sağlanması, ilgi çekici aktivitelerin sunulmasıyla fen dersine yönelik tutumları olumlu yönde geliştirilebilir (Okkesim, 2014).

Araştırmanın ikinci sonucunda, ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Akbaba, 2019; Başaran, 2018; Kozcu-Çakır ve Güven, 2019; Yavuz ve Coşkun, 2008). Başaran (2018) yaptığı çalışmada Arduino uygulamalarının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını artırmada etkili olmasının nedeni olarak, bu tür araçların öğrencilerin ilgisini uyandırması, görsel ve işitsel olarak anlamayı ve dikkat etmeyi kolaylaştırması, soyut kavramların somutlaştırılarak daha iyi anlaşılmasını sağlaması olabilir. Bununla ilgili olarak Heafner (2004) derslerde teknoloji kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrenmeye odaklanmalarını sağladığını ve öğrenme güdülerini yükselttiğini vurgulamıştır. Pekdağ (2005) ise fen eğitiminde teknolojik araçların kullanımının görsel ve işitsel olarak anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını artırmak için fen konularının öğreniminde robotik kodlama gibi teknolojik araç gereçlerin kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın üçüncü sonucunda, öğrencilerin bilimsel bilgiler öğrenirken teknolojiden faydalanmak istediklerini ve ders içinde teknoloji kullanımını sevdiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler teknolojinin öğrenmede kolaylık sağladığını, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve dikkatli dinlemelerini sağladığını, robotik kodlama etkinliklerinde kodlama yapmanın, Arduino da bağlantı oluşturmamanın, algoritma yazmanın, robotları incelemenin ve yeni şeyler tasarlamamanın eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin teknolojinin bilimsel bilgileri öğrenmede kullanılmasını istediklerinden, bu durumu çeşitli açıklamalar ile desteklemelerinden ve robotik kodlama gibi teknolojiler ile etkinlikler yapmanın eğlenceli olduğunu ifade etmelerinden dolayı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kozcu-Çakır ve Güven (2019) bir fen dersinde soyut olan bir kavramın yapılandırılmasında teknolojinin işe koşularak robotik kodlama uygulamalarının bir 5E öğrenme modeline entegrasyonunun sağlanması, öğrencilerin dersin her aşamasına aktif katılımını sağlarken teknolojiye yönelik tutumlarının artmasında da etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sonucunda, öğrencilerin fen konularını Arduino destekli robotik kodlama kullanarak öğrenmek istediklerini, robotik kodlama etkinliklerinin yapılacağı fen derslerinde daha ayrıntılı ve daha fazla bilimsel bilgi öğrenebileceklerini, dersin daha eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde işlenebileceğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler bu tür uygulamaların kafalarını karıştırmasına rağmen daha iyi öğrenmelerine neden olduğunu, daha eğlenceli ders ortamının oluştuğunu ve farklı etkinlikler yapılmasına imkân sağlandığını belirtmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen konularını Arduino destekli robotik kodlama kullanarak öğrenmek istemeleri ve bu tür uygulamalar sayesinde fen bilimleri dersine olan ilgilerinde olumlu yönde bir değişiklik olduğunu belirtmelerinden dolayı fen bilimleri dersine olan tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde

Özdoğan (2013) ortaokul öğrencileri ile yaptığı görüşmelerde katılımcıların robotik kodlama ile işlenen derslerin eğlenceli ve öğretici olduğunu, yapılan etkinliklerde kendilerini mutlu hissettiklerini belirttiklerini ifade etmiştir. Kozcu-Çakır ve Güven (2019) ise fen konularında robotik kodlama etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin, yapılan görüşmelerde etkinliğin hoşlarına gittiğini, eğlenerek etkinliği gerçekleştirdiklerini ve bu tür teknolojik aletleri kullanarak fen derslerini işlemek istediklerini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda fen konularında robotik kodlama etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın son sonucunda ise, öğrencilerin günlük hayatta gözlemlediği veya karşılaştığı çeşitli sorunları robotik kodlama uygulamaları ile çözebilecekleri tespit edilmiştir. Öğrenciler ev güvenliğini sağlamada, enerji tasarrufu oluşturmada, sağlık ile ilgili problemlerin tanısında, engellilerin çeşitli problemlerini çözmede robotik kodlama uygulamalarının kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ileride mesleklerinde, projeler geliştirme ve evde güvenlik sistemi oluşturma gibi çeşitli yerlerde robotik kodlama ile ilgili öğrendikleri bilgileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin günlük hayatta çeşitli sorunları robotik kodlama uygulamaları ile çözebileceklerini ifade etmeleri ve bu tür uygulamalar hakkında edindikleri bilgileri günlük hayatlarında da kullanabileceklerini belirtmelerinden dolayı teknoloji ile günlük hayatı ilişkilendirmede yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Bununla ilgili Kozcu-Çakır ve Güven (2019) yaptıkları çalışmada robotik kodlama uygulamaları ile nabız kavramını günlük hayatla bağdaştıran bir etkinlik geliştirmişlerdir. Bu etkinlikte sınıf ortamında öğrencilerin nabız grafiklerini dijital ortamda çizdirerek sağlık konusunu ele almışlardır. Böylece robotik kodlama gibi teknolojik uygulamaları günlük hayat ile bağdaştırmışlardır. Dede Er, Şen, Sarı ve Çelik (2013) okulda işlenen derslerle günlük yaşamla ilişki kurulmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Hayatın bir parçası olan fen dersleri öğrencilere günlük hayatta karşılarına çıkabilecek temel fen prensiplerini öğretmekte ve öğrenciler de bunları öğrenmek istemektedirler. Bununla ilgili olarak Gürdal (1992) ortaokul çağındaki öğrencilerin meraklı oldukları ve çok soru sordukları bir yaşta olduklarını belirtmektedir. Böylece bu meraklarına robotik kodlama uygulamaları doğrultusunda cevaplar bulabilmekteler, yeni keşiflere ulaşmaktalar ve çevresindeki sorunlara çözümler üretmektedirler.

Özetle, araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda ortaokul 5. sınıf fen konularında Arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Fen bilimleri öğretim programındaki 5. sınıf konularının robotik kodlama etkinlik uygulamaları ile işlenebileceği, robotik kodlama etkinliklerinin uygulanacağı grubun temel kodlama bilgisine sahip olması gerektiği ve ilk olarak kodlama temel kavramları hakkında bilgilendirmenin yapılması ve örnek uygulamalar verilerek devamında robotik uygulamalara geçilmesi önerilmektedir. Ayrıca robotik kodlama ile ilgili ortaokul farklı sınıf düzeylerinde yer alan fen konularında bu tür uygulamaların etkililiği üzerine çalışmalar yürütülmesi ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin etkileri incelenmesi önerilmektedir.

İkinci yazar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Birinci yazar veri toplama, uygulama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 154) 26.10.2018 tarihli toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

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

Kaynaklar

- Akbaba, K. (2019). *Fen öğretiminde WEB 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Aksaray.
- Akıllı, H. G. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde bilgisayar kullanmanın öğrencilerin erişim düzeyleriyle, erişimdeki kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akpınar, E., Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.
- Ayçiçek, P. E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde materyal kullanımının akademik başarı, derse yönelik tutum ve öğrenme stratejilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Başaran, B. (2018). *Arduino'nun elektrik deneylerine entegre edilmesinin ve deney raporlarının poster şeklinde hazırlanmasının, fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuvarlarına, teknolojiye ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kocaeli.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Bilgi, M. & Şahin, M. (2012). Elementlerde aktiflik kavramının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretim materyali kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 146-166.
- Cerit-Berber, N. & Sarı, M. (2010). Kavramsal değişime dayalı öğretim stratejilerinin fizik dersine yönelik bazı duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-64.
- Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425.
- Costa, M.F. & Fernandes, J.F. (2005, July). Robots at school. The eurobotice project. *Proceedings of the 2nd International Conference Hands-on Science: Science in a Changing Education*, (pp. 219-221), Rethymno, Greece.

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. & Çil, E. (2012). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dede Er, T., Şen, Ö. F., Sarı, U., & Çelik, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi bilgilerinin günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-216.
- Doğru, M. & Kıyıcı, F. K. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretim fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2125–2133. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gümüş, B. Ş. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 185-188.
- Güven, G. (2021). Investigation of the relationship between middle school students' science course attitudes and robotics attitudes. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 15-29.
- Güven, G., Kozcu-Çakır, N., Sulun, Y., Cetin, G., & Güven, E. (2022). Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 108-126.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kenar, İ. & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.
- Kenar, İ. ve Balcı, M. (2013). Öğrencilerin derslerde teknoloji ürünü kullanımına yönelik tutumu: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 249-262.
- Kılınç, A. (2014). *Robotik teknolojisinin 7. sınıf ışık ünitesi öğretiminde kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Koç, A. & Büyük, U. (2013). Fen ve teknoloji eğitiminde teknoloji tabanlı öğrenme: Robotik uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 139-155.
- Kozcu-Çakır, N. & Güven, G. (2019). Arduino-assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model. *Science Activities*, 56(2), 42-51. <https://doi.org/10.1080/00368121.2019.1675574>
- Martin, D. J. (2009). *Elementary science methods: A constructivist approach* (5th ed.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Numanoğlu, M. & Keser, H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımı-robot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497-515. <https://doi.org/10.14686/buefad.306198>
- Okkesim, B. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde robotik uygulamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Pekdağ, B. (2005). Fen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 86-94.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Roblyer, M., & Edwards, J. (2005). *Integrating educational technology into teaching* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Scaradozzi, D., Sorbi, L., Pedale, A., Valzano, M., & Vergine, C. (2015). Teaching robotics at the primary school: an innovative approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3838-3846. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1122>
- Sinan, S., Şardağ, M., Salifoğlu, A., Çakır, C., & Karabacak, Ü. (2014). İlköğretim öğrencilerinin fen tutumları ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 8(1), 68-100. <https://doi.org/10.12973/nefmed.2014.8.1.a4>
- Şahin, S. K. (2019). *Kodlama serüveni: scratch ve mblock ile arduino* (4. bas.). İstanbul: Abaküs Kitap.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Fidell using multivariate statistics*. (6.th Ed.). Boston: Pearson.
- Tatar, N. & Kuru, M. (2009). Açıklamalı yöntemlere karşı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı: ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 142-152.
- Yaşar, Ş. & Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Yavuz, S. & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Zengin, M. (2016). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerin disiplinlerarası eğitim & öğretiminde robotik sistemlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-70.

Extended Summary

Introduction

Today, 21st century educational technologies are expressed with simulation, digital storytelling, mobile learning, augmented reality, Web 2.0, digital games, cloud technology, artificial intelligence, online learning environments, wearable technology, QR code applications and three-dimensional printing (Johnson et al., 2015). With the use of these educational technologies in science learning environments, students become more enthusiastic about science and can display positive attitudes towards science learning (Akpınar et al., 2005). In addition to these educational technologies, robotics coding applications have also started to be used in learning environments.

The application of robotics coding activities in science teaching plays an active role in acquiring various 21st century skills for students (Costa & Fernandes, 2005). The use of such applications in science lessons plays an active role in concretizing abstract concepts, facilitating concept learning, improving scientific process skills, and bringing real-life problems to the classroom environment. In addition, the use of robotics coding applications in classroom activities creates an active learning environment by enabling students to cooperate and work in teams (Scaradozzi et al., 2015). Koç and Büyük (2013) stated that the use of robotics coding applications, which emerged as a new teaching technique with the development of technology, in science teaching can enable students to acquire skills such as thinking skills, scientific process skills, and problem-solving skills. Kozcu-Çakır and Güven (2019), on the other hand, stated that the use of robotics coding applications in science teaching can improve students' affective characteristics such as attitudes towards the lesson and technology use. The use of microcontroller Arduino sets is also recommended in learning environments (Güven et al., 2022; Kozcu-Çakır & Güven, 2019). In this context, robotics coding applications should be brought to learning environments and applied and integrated into lessons. In this direction, the aim of the research is to determine the effects of Arduino supported robotics coding applications on 5th grade science subjects at the secondary school on students' attitudes towards technology use and science lesson and to determine their opinions about the applications.

Method

Mixed research method was used in the study. The study group of the research consists of 11 students studying at the 5th grade a secondary school. The study was carried out in a STEM club lesson for two hours for 11 weeks, two weeks of data collection, four weeks of coding training and five weeks of robotics coding activities. In order to collect data in the study, "The Science Course Attitude Scale", "Attitude Scale Towards the Use of Technology" and "Semi-Structured Interview Form" were used. In the analysis of the quantitative data obtained, The Wilcoxon Signed Rank Test, which is one of the non-parametric tests, was used to compare the pre and post test mean scores for the measurements between dependent groups. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis method was used.

Results and Discussion

As a result of the research, it was determined that Arduino supported robotics coding activities increased students' attitudes towards science and technology use in lessons. More

than one reason may have contributed to this situation. The first reason can be shown as the fact that the students had a learning process with a different application in the teaching of science subjects. Because there are various subjects in the science course and it is necessary not to use the same teaching methods and techniques on these subjects, and to use unusual methods and techniques. This situation may cause students to develop positive attitudes by being more motivated towards the lesson. As a second reason, associating what is learned in practice with daily life and explaining where it works to students may have played an active role in increasing their attitudes. Related to this, Sinan et al., (2014) stated that associating the subjects with daily life in lessons and making sense of them by students can affect science attitudes. As another reason, it can be said that students can actively find the opportunity to embody science concepts with robotics coding activities and carry out the activities in an enjoyable way. Kozcu-Çakır and Güven (2019) stated in their study that robotics coding activities are effective in concretizing science concepts and increasing their attitudes. In the second result of the research, it was seen that Arduino supported robotics coding activities in secondary school 5th grade science subjects were effective in increasing students' attitudes towards technology use. The reason why robotics coding activities are effective in increasing students' attitudes towards technology may be that such tools arouse students' interest, facilitate visual and auditory understanding and attention, and provide a better understanding of abstract concepts by concretizing them. Regarding this, Heafner (2004) emphasized that the use of technology in the lessons attracts students' attention, enables them to focus on learning and increases their learning motivation. Pekdağ (2005), on the other hand, stated that the use of technological tools in science education facilitates visual and auditory understanding. At the end of the study, it was determined that the students stated that they wanted to benefit from technology while learning scientific information and that they liked the use of technology in the course. In addition, it was determined that secondary school 5th grade students stated that they wanted technology to be used in learning scientific information, that it was fun to do activities with technologies such as robotics coding, and that they could solve various problems in daily life with robotics coding applications.

Suggestion

In line with the results of the research, it is suggested that the 5th grade subjects in the science curriculum can be covered with robotics coding activity applications, that the group to which the robotics coding activities will be applied should have basic coding knowledge, and that the basic concepts of coding should be informed first and followed by robotics applications by giving sample applications. In addition, it is recommended to conduct studies on the effectiveness of such applications in science subjects at different grade levels in secondary school related to robotics coding and to examine the effects on students' cognitive and affective characteristics.

Author Contributions

The second author carried out the planning of the study and the literature review process. The first author contributed to the data collection and implementation process. The first and second authors performed statistical analyzes. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Muğla Sıtkı Koçman University (Ethics Committee's Decision Date: 26.10.2018, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 154).

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with an institution or person within the scope of the study.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi

An Examination of Preschool Teachers' Views and Practices on Life Skills

Tülay İlhan İyi¹  Aysel Esen Çoban² 

¹ Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

² Doçent Doktor, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

03.11.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

28.02.2023

*Sorumlu Yazar

Tülay İlhan İyi

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü.

tulay.ilhann@gmail.com

Öz: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Görüşme Formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin literatürle tutarlı tanımlamalar yaptıkları ve bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılmasını gerekli ve önemli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ancak bu konuda bir eğitim verilirse katılmak isteyeceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, çalışma grubunun çoğunluğu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını yaşam becerilerinin kazandırılması açısından yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin uygulamaları incelendiğinde ise çocukların yaşam becerilerini desteklemek için farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bu becerileri etkinlikler ve rutinler aracılığıyla eğitim sürecine dâhil ettikleri saptanmıştır. Diğer taraftan, yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken aile, materyal-ortam ve çocuk kaynaklı bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, yaşam becerilerinin kazandırılması, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenleri

Abstract: This study aims to examine the views and practices of preschool teachers regarding developing children's life skills. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. 24 teachers working in independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) constitute the study group. The data were collected through the Life Skills Interview Form developed by the researchers and analyzed by content analysis. When the findings were examined, it was determined that teachers made theoretically correct definitions of life skills and found it necessary and important to develop these skills in the preschool period. In addition, the majority of the teachers stated that they felt competent about developing children's life skills, but they would like to participate in trainings on this subject. In addition, the majority of the study group stated that the MoNE Preschool Education Program should be revised in terms of developing children's life skills. When the teachers' practices related to life skills are examined, it has been determined that teachers use different teaching methods and techniques to support children's life skills and include these skills in the educational process through activities and routines. On the other hand, it has been revealed that teachers encounter some difficulties originating from family, material-environment and children while developing children's life skills.

Keywords: Life skills, developing life skills, preschool period, preschool teachers

İlhan-İyi, T. ve Esen-Çoban, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 237-251. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1199092>

Giriş

Günümüzde, Türkiye de dahil olmak üzere, çoğu ülke (ör.; Amerika, İngiltere, Almanya, Hindistan ve Tayland) eğitim programına "yaşam becerileri"ni dahil etmektedir (Campbell-Heider ve diğerleri, 2009; Martin ve diğerleri, 2013; Menrath ve diğerleri, 2012; MEB, 2013; WHO, 2001). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2019a) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1996) gibi uluslararası kuruluşlar yaşam becerileri eğitiminin özellikle küçük çocuklar için önemini vurgulamaktadır. Çocuklar her gün öğrenme ve gelişimlerinin bir parçası olarak farklı durumlarla ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Sosyal-duygusal beceriler ya da 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan yaşam becerileri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları durum ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (WHO, 2001). Yaşam becerileri çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişimini destekleyerek onları değişen yaşam koşullarına hazırlar (Nivedita ve Budh Singh, 2016). Bu nedenle çocukların, çağımızın getirdiği yeniliklere ve yaşam koşullarına ayak uydurmaları için yaşam becerilerini edinmeleri önemli görülmektedir (Khatoon, 2018).

Yaşam becerileri ile ilgili alanyazında farklı tanımlamalar ve bu kavramla ilişkilendirilen farklı beceriler yer almaktadır.

Genel bir tanıma göre, yaşam becerileri etkili bir yaşam için gerekli olan tüm bilgi ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Gazda et al., 2001). UNICEF (2019a) ise yaşam becerilerini, bireyin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmesini sağlayan psikosozyal ve kişilerarası beceriler olarak tanımlamaktadır. Bu beceriler arasında karar verme, problem çözme, etkili iletişim, baş etme ve öz yönetim becerileri yer almaktadır. Singh (2003) de Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yayınlanan raporunda yaşam becerilerini; problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, uyum sağlama ve işbirliği kurma gibi yeterliklerden oluşan bilgi, davranış, tutum ve değerler bütünü olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanıma göre de bireylerin günlük yaşamın talep ve zorluklarıyla etkili bir şekilde baş etmelerini sağlayan becerilerdir (WHO, 2001). WHO, farklı günlük yaşam ve risk durumlarında geçerli olan 10 temel yaşam becerisi olduğunu savunmaktadır. Bu beceriler; öz farkındalık, empati, iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygularla baş etme ve stresle başa çıkma becerileridir (2001).

Araştırmalar çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesinin gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin; çocuk ve ergenlerin dahil

edildiği araştırmalarda yaşam becerileri eğitiminin duygusal zeka üzerindeki etkisi incelenmiş ve eğitim verilen çocukların eğitim verilmeyenlere kıyasla duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Damle, 2013; Lolaty et al., 2012). Bir diğer araştırmada, yaşam becerileri programının uygulandığı 5 yaşındaki çocukların benlik algısı ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Topçu Bilir, 2019). Buna ek olarak, yaşam becerilerini edinen çocukların oyuna katılma, akranları ile işbirliği yapma, etkili iletişim kurma, yardımlaşma ve sosyal problem çözüme gibi beceriler sergiledikleri bilinmektedir (Sreehari ve diğerleri, 2018). Ayrıca araştırmalar, yaşam becerilerinin, çocuk ve ergenlerin gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek risk faktörlerini önlediğini (Sahu ve Gupta, 2013) ve problem davranış sergileme düzeylerini düşürdüğünü (Hanley et al., 2007; Kaya ve Deniz, 2020) göstermektedir. Nitekim, çocukların ileride problem davranışlar ve olumsuz etkileşim yolları sergilemelerinin önlenmesi için yaşam becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği savunulmaktadır (Murthy, 2016). Özetle, yaşam becerilerini ele alan çalışmalar, bu becerilerin çocuklara kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yaşam becerileri; bilgi edinme ve işleme, çevredeki bireylerle kurulan ilişkiler ve deneyimler yoluyla kazanılır (Amutha ve Ramganes, 2013). Çocukların aile ortamından sonra bilgi edindikleri ve ilişki kurup deneyim kazandıkları ilk ortam okuldur. Çocukların okulda eğitim çıktılarını etkileyen ana etmen ise öğretmendir (Ojo, 2018). Dolayısıyla, çocuklara yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü vardır (Kaufman, 2013). Ancak öğretmenlerin belirli bir konuya ilişkin bilgi, görüş ve deneyimlerinin o konuyla ilgili uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesini etkilediği bilinmektedir (Smith, 1993; Andersson, 2019; Wasik ve Hindman, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin kazandırmayı hedefledikleri konuya ilişkin görüşlerinin ve var olan uygulamalarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin belirlenmesinde de ilgili alanyazından faydalanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarını etkileyen en önemli unsurlardan biri kazandırmayı hedefledikleri konuya ilişkin bilgi düzeyleridir. Öğretmenler, sınıflarında eğitsel kararlar verirken sahip oldukları bilgiyi kullanırlar. Bu nedenle kazandırmayı hedefledikleri konuyla ilgili doğru ve yeterli bilgiye sahip olmaları eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Turner-Bisset, 1999). Bu doğrultuda, çalışmanın alt problemleri arasında; öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmaya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak bu becerilerin kazandırılmasını nasıl tanımladıklarına ilişkin bir araştırma sorusuna yer verilmiştir. Öğretmenlerin çocuklara belirli konuları kazandırmaları üzerinde etkili olan bir diğer unsur ise kazandırmayı hedefledikleri konu hakkındaki görüşleridir. Görüş kavramı bir konuya verilen değer ve o konuya karşı benimsenen yaklaşımdan oluşmakta (Evans et al., 2004) ve ayrıca görüşlerin bilgi düzeyi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Hindman ve Wasik, 2008). Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin görüşleri de bu konuya verdikleri önem ve benimsedikleri yaklaşımdan oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın diğer bir alt problemi öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmının önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin bir konuyla

ilgili görüşlerini ve eğitim uygulamalarını etkileyen diğer unsur o konuya karşı benimsedikleri yaklaşımdır. Öğretmenlerin bir konunun kazandırılmasına ilişkin yaklaşımları; konuyla ilgili mevcut deneyimleri (Mavhundertse, 2014, aktaran Mupa ve Chinooneka, 2015), bu konuyu kazandırırken karşılaştıkları zorluklar (Ndikumwami, 2013) ve konunun kazandırılmasına ilişkin yeterlik düzeyleri (Jegade ve Taplin 2000) ile yakından ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın diğer alt problemleri; öğretmenlerin yaşam becerileriyle ilgili mevcut uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve kendilerini ve programı yeterli görme durumlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Alanyazında öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin görüş ve uygulamalarının incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Calp ve Edis (2020) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili bilgi, deneyim ve yeterlik görüşlerini ele almışlardır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yaşam becerileri ile ilgili eksik öğrenmelerinin olduğunu ve yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin; yaşam becerilerinin önemini farkında oldukları ve fen dersinin öğrencilerin bu becerilerini desteklediğini düşündükleri ortaya konmuştur (Özata Yücel ve Kanyılmaz, 2018). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okul öncesi dönemin çocuklara bu becerilerin kazandırılması açısından kritik bir dönem olduğu (WHO, 1996) ve öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin çocukların öğrenmesini etkilediği bilinmektedir (Smith, 1993). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesidir. İlgili alanyazın doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Okul öncesi öğretmenleri yaşam becerilerini nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasının önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenleri yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin hangi konularda eğitim almak istemektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili uygulamaları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerileri açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; gerçek yaşam, güncel bir durum ya da durumlarla ilgili detaylı bilginin gözlem, mülakat gibi yollarla toplandığı ve betimlendiği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam becerileri hakkındaki görüş ve uygulamalarının ortaya konması için kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesidir. Bu yöntem, diğer yöntemlere kıyasla daha az maliyetli ve araştırmacı için daha pratik bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılmaları ve görüşmelerin yüz yüze yapılması önemli görüldüğünden kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğu kadın (n=23) öğretmenlerden oluşmakta ve yaşları 24-57 arasında değişmektedir. Lisans (n=8) ve lisansüstü öğrenim (n=6) düzeyinde, okul öncesi öğretmenliği (n=22) ve çocuk gelişimi (n=2) bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin çalışma süreleri (kıdem) 1 ila 34 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Görüşme Formu ile toplanmıştır. Form; demografik bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere 2 bölüme ayrılmıştır. Demografik bilgiler bölümünde öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm ve çalışma süresine ilişkin bilgileri sorulmaktadır. Görüşme soruları bölümünde ise öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemeye yönelik 7 görüşme sorusu yer almaktadır. Görüşme formu için biri Okul Öncesi Eğitimi, biri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi alanında doktora yapmış 2 uzmanın görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme formu düzenlenerek son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Yaşam becerilerini nasıl tanımlarsınız?
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yaşam becerilerinin kazandırılması önemli/gerekli midir? Neden önemli/gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Okul öncesi dönem çocuklarına yaşam becerilerini kazandırma konusunda yeterli düzeyinizi 1-5 arasında puanlayınız. Kendinizi neden daha çok ya da daha az yeterli hissettiğinizi açıklar mısınız?
4. Yaşam becerilerinin öğretimine ilişkin eğitim almak isteseyiz ne konuda almak isterdiniz?
5. Sınıfınızdaki çocukların yaşam becerilerini desteklemek için ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Yaptığınız uygulamalara örnek verir misiniz?
6. Yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken karşılaştığınız zorluklar varsa nelerdir?
7. Yaşam becerileri açısından MEB 2013 programına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Programda yeterince ele

alınmadığını düşünüyorsanız değiştirmek istediğiniz veya programa eklemek istediğiniz unsurlar nelerdir?

Veri Analizi/Süreç

Araştırma için etik komisyon onayı (Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 14.12.2021, Barkod No. 00001927037) alındıktan sonra verilerin toplanması sürecine geçilmiştir. Ankara'nın bir merkez ilçesinde bulunan 3 farklı anaokuluna gidilerek öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından görüşme formundaki ilgili soruların altına yazılmıştır. Araştırmacı verilerin toplanması ve kodların oluşturulması sürecinde nesnel bir tutum sergilemiş; bulguların yorumlanması aşamasına kadar konuyla ilgili kendi görüş ve yorumlarını sürece dahil etmemeye özen göstermiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; görüşmeler veya belge incelemeleri yoluyla elde edilen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ise öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlere görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, ..., Ö24 şeklinde kodlar verilmiş ve bu kodlar kullanılarak görüşme sorularına verilen yanıtlar soru sırasına göre bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kod, kategori ve temaların oluşturulmasında tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Her alt problem için öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelenerek anlamlı sözcük öbekleri belirlenmiştir. Bu sözcük öbekleri kodları oluşturmuş ve aynı anlama gelen kodlar birleştirilmiştir. Daha sonra ilgili alt probleme ait kodlardan birbiriyle ilişkili olanlar bir kategori altında sınıflandırılmıştır. Bir üst kavram altında toplanabilen kategorilerden ise temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını ve sonuçların doğruluğunu sağlamaya yönelik olarak; katılımcı dürüstlüğüne teşvik edilmesi, katılımcı kontrolü ve kodlayıcılar arası güvenliğinin hesaplanması teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı katılımcıların dürüstlüğüne teşvik etmek amacıyla görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere; çalışmadan istedikleri zamanda ayrılacaklarını ve soruların doğru bir cevabının olmadığını belirtmiştir. Böylece katılımcıların samimi ve gerçekçi cevaplar vermelerini teşvik etmeye çalışmıştır (Shenton, 2004). Görüşmelerden sonra verilere ilişkin katılımcı kontrolünün sağlanması çalışmanın inandırıcılığını destekleyen en önemli ölçüt olarak görülmektedir (Guba, 1981; Akt. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu doğrultuda her görüşmeden sonra katılımcı ile görüşme formu birlikte incelenmiş ve katılımcıların ifade etmek istedikleri düşüncelerin görüşme formuna araştırmacı tarafından doğru aktarılıp aktarılmadığı teyit edilmiştir. İçsel tutarlılığın sağlanması açısından okul öncesi eğitimi alanında uzman olan farklı bir kodlayıcı tarafından veriler kodlanmıştır ve kodlayıcılar arası görüş birliği %90 olarak hesaplanmıştır. Bu oran araştırmanın iç tutarlılığının sağlanması açısından yeterli kabul edilmektedir (Patton, 2002). Ayrıca araştırmanın inandırıcılığının desteklenmesi için bulgular kısmında bazı öğretmenlerin yanıtları doğrudan aktarım olarak verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlere ilişkin başlıklar altında verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin tanımlamaları

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin tanımlamaları değerlendirilmiş ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenler yaşam becerilerini sırasıyla; baş etme becerileri (f=10), öz bakım becerileri (f=6), iletişim becerileri (f=6), problem çözme becerisi (f=4), empati (f=3), psikolojik sağlamlık (f=3), yaratıcı düşünme (f=2) ve öz güven (f=1) kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Bu tanımlamalar arasından; baş etme, iletişim, problem çözme, empati ve yaratıcı düşünme becerilerinin literatürle tutarlı tanımlamalar olduğu görülmektedir. Yaşam becerilerini baş etme becerisi olarak tanımlayan öğretmenler bu becerilerin “çocuğun günlük yaşamla baş etmesini sağlayan tüm beceriler” olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bir öğretmenin ifadeleri örnek olarak verilmiştir:

Ö14: “Çocukların gündelik hayatlarında yüz yüze geldikleri çeşitli durumlara karşı kullandıkları tüm beceriler diyebilirim. Çocukların karşılaştıkları zorlu durumların üstesinden gelebilme, yaşamın içinde gerekli becerileri gösterebilme olarak tanımlarım.”

Literatürle tutarlı olmayan tanımlamalar arasında ise öz bakım becerileri, psikolojik sağlamlık ve öz güven kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Örneğin, yaşam becerilerini öz bakım becerileri olarak tanımlayan bir öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö20: “Daha günlük beceriler olarak. Giyinme-soyunma, bağcık-düğme bağlama. Çünkü sınıfta sorun oluyor, tuvalete gidiyor, düğmemi açamadım diye geri geliyor.”

Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, çoğu öğretmenin yaşam becerilerini literatürle tutarlı ancak eksik bir şekilde tanımladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasının Önemine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuklara yaşam becerilerinin kazandırılmasının önemine ilişkin görüşleri Şekil 2’de verilmiştir.

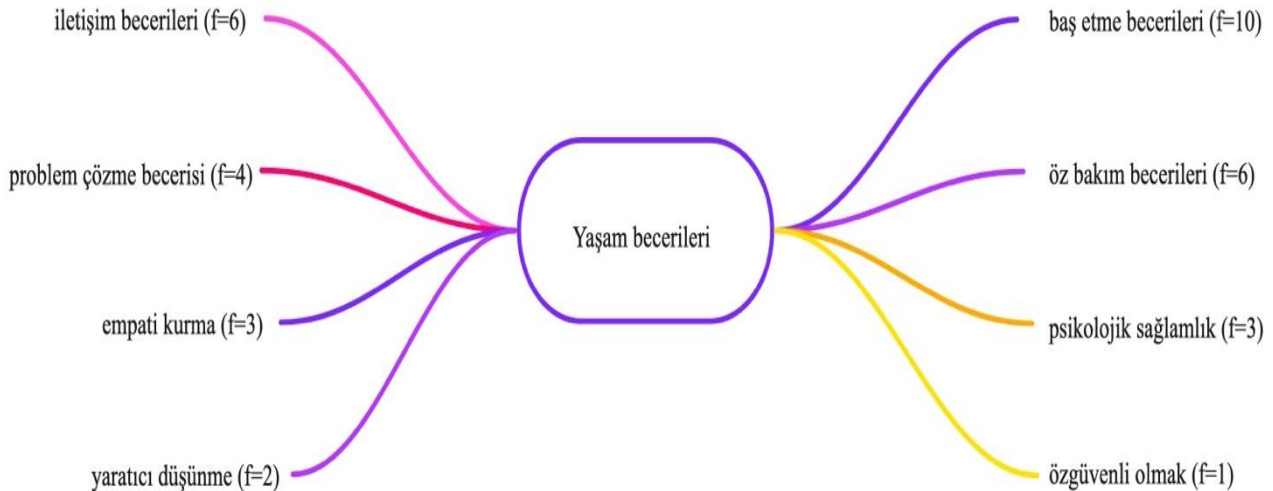
Öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasının önemine ilişkin görüşleri; psikososyal gelişimi desteklemesi (f=17), okul öncesi dönemin bu beceriler açısından kritik dönem olması (f=13) ve günlük yaşam becerilerini desteklemesi (f=8) olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Psikososyal gelişim hem kişiliğin hem de sosyal beceri ve

tutumların gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır (Branje ve Koper, 2018). Bu nedenle bağımsızlık kazanma, birey olma ve sosyal gelişim kategorilerine bu tema altında yer verilmiştir. Bağımsızlık kazanma kategorisi incelendiğinde, öğretmenlerin; çocukların bağımsızlık kazanması ve aileleri tarafından korumacı tutumla yetiştirilen çocukların bu becerileri okul ortamında deneyimlemesi açısından yaşam becerilerinin kazandırılmasını önemli buldukları görülmektedir. Psikososyal gelişim teması altında yer alan bir diğer kategori ‘birey olma’ kategorisidir. Çalışma grubundaki bu öğretmenler; toplumsal yaşamda var olma, başarılı bir birey olma ve kişiliğin oluşması açısından yaşam becerilerinin kazandırılmasını önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Sosyal gelişim kategorisi incelendiğinde ise yaşam becerilerinin kazandırılmasının; öz güven kazanma, kendini ifade etme, sosyalleşme ve problem çözme gibi çocukların sosyal gelişimini destekleyen beceriler açısından önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Aşağıda Ö12’nin ifadeleri psikososyal gelişim teması için örnek olarak verilmiştir:

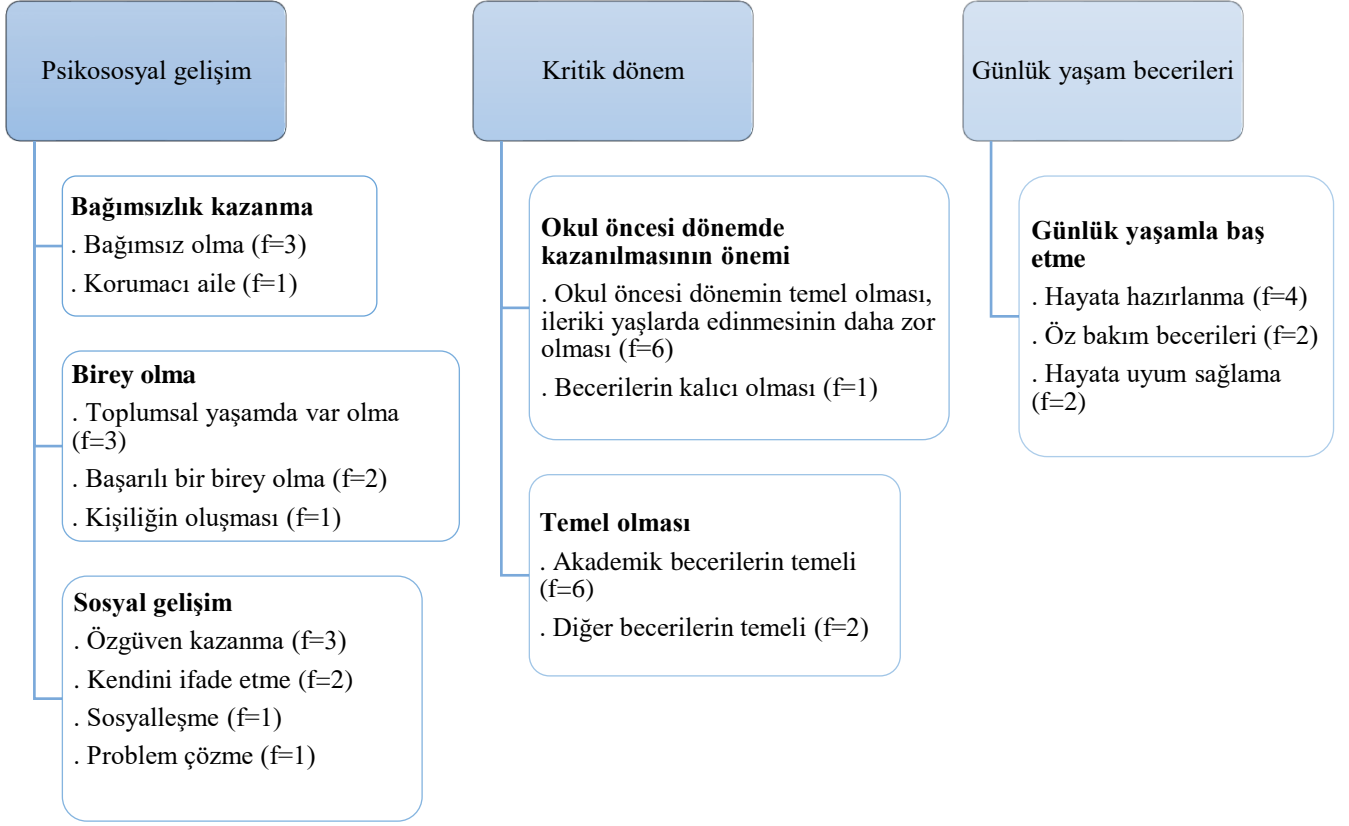
Ö12: “Tabi ki önemli ve gereklidir. Ülkemizde maalesef akademik başarı odaklı bir yaklaşım var ve bazen hayati öneme sahip pek çok konu gölgede kalabiliyor. Sonuçta yaşam becerileri olmadan akademik beceriler bir yere kadar çocuğu ıleri taşıyabilir. Hayatta çocuğun baş etme stratejilerini bilmesi ve kullanması onu zaten daha aktif ve başarılı bir birey haline getirebilecektir.”

Yaşam becerilerinin kazandırılmasının, çocukların psikososyal gelişimini desteklemesi açısından önemli olduğunu düşünen öğretmenlere ek olarak bazı öğretmenler de bu becerilerin okul öncesi dönemde kazanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu öğretmenlere göre okul öncesi dönem yaşam becerilerinin kazandırılması için kritik dönemdir ve bu dönemde edinilen yaşam becerileri çocukların ileriki yaşlarda kazanacakları becerilerin de temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu tema altında ‘okul öncesi dönemde kazanılmasının önemi’ ve ‘temel olması’ kategorilerine yer verilmiştir. Yaşam becerilerinin okul öncesi dönemde kazanılması gerektiğini savunan öğretmenler; bu dönemde yaşam becerilerinin temellerinin atıldığını, ileriki yaşlarda edinilmesinin daha zor olduğunu ve bu dönemde edinilmesinin daha kalıcı olacağını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö7’nin ifadeleri yer almaktadır:

Ö7: “Gerekli tabi ki. Okul öncesi temel oluyor. O yaşta aldı aldı, sonrasında kazanması zor.”



Şekil 1. Öğretmenlerin yaşam becerileri tanımlamaları



Şekil 2. Öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasının önemine ilişkin görüşleri

‘Kritik dönem’ teması altında yer alan diğer kategori incelendiğinde ise yaşam becerilerinin kazandırılmasının temel olması açısından önemli bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler, yaşam becerilerinin kazandırılmasının akademik beceriler ve diğer becerilerin temeli olması açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenler arasından Ö22’nin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö22: “Çocukların yaşam becerilerini öğrenmelerini çok önemli buluyorum, çünkü yaşam becerileri gibi sosyal beceriler akademik beceri ve başarının temelidir.”

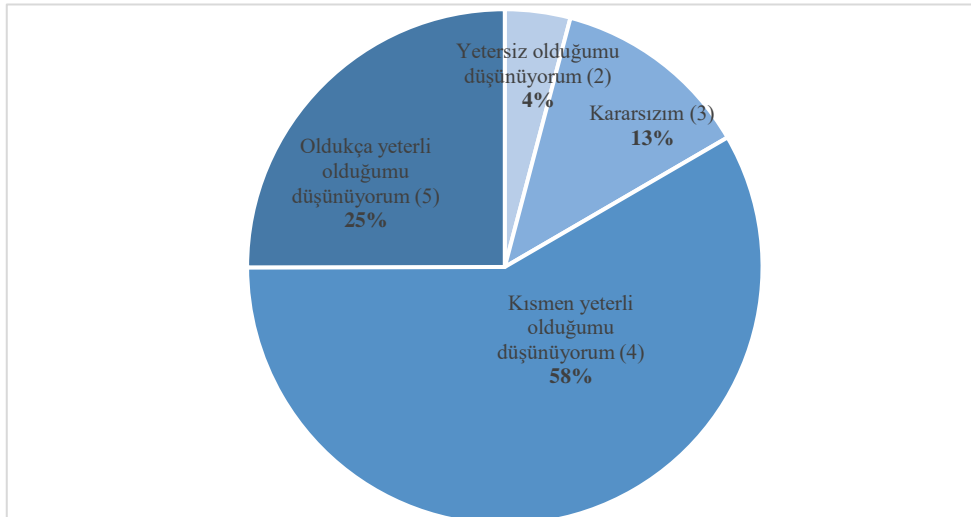
Bazı öğretmenlerin yaşam becerilerinin önemine ilişkin görüşleri de ‘günlük yaşam becerilerini desteklemesi’ teması altında toplanmıştır. Bu öğretmenlere göre yaşam becerilerinin kazandırılması; çocukların günlük yaşamla baş etmesini

sağlayan öz bakım, hayata hazırlanma ve uyum sağlama gibi becerileri edinmesi için önemli ve gereklidir. Aşağıda Ö3’ün ifadeleri örnek olarak verilmiştir:

Ö3: “Gerekli olduğumu düşünüyorum. Çünkü çocuğu hayata hazırlıyoruz. Hayatta her türlü donanıma sahip olmaları için bu becerileri öğrenmeleri gerekiyor.”

Öğretmenlerin Yaşam Becerilerini Kazandırmaya İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri

Öğretmenlerin, yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusundaki öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri

Öğretmenlerden yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerini 1-5 (Kesinlikle yetersiz olduğumu düşünüyorum-Oldukça yeterli olduğumu düşünüyorum) arasında puanlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%58,3) yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin neden kendilerini yeterli gördükleri sorulduğunda ise; günlük akışta yaşam becerilerine yer verdikleri, diğer etkinliklerle bütünleştirdikleri, çocuklara sınıf içinde sorumluluk vererek bu becerilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %25'inin ise kendilerini oldukça yeterli gördüğü bulunmuştur. Bu öğretmenler; deneyimli oldukları, birçok etkinlikte yaşam becerilerine yer verdikleri, projeler yoluyla destekledikleri ve teknolojiyi kullandıkları gibi nedenlerle kendilerini oldukça yeterli gördüklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin %12,5'i yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya ilişkin yeterlilik düzeylerini kararsız olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda yeterli tecrübe kazanmadıklarını ve diğer etkinliklerden zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. 'Öğretmen 4' yaşam becerilerine ilişkin uygulamalara neden fazla yer vermediğini şu sözlerle açıklamıştır:

Ö4: "Devlet okullarının genel bir düzeni var; reklama yönelik, veliyi memnun etmeye yönelik, ürün odaklı. Bazen yaşam becerileri arka planda kalıyor. İster istemez o çabaya öğretmenler olarak giriyoruz. Hem vakit olarak hem ürün çıkarma beklentisi olduğu için. Yaşam becerileri süreç odaklı, ürün çıkmadığı için arka plana atıyoruz, yapmamış gibi algılanıyor."

Öğretmenlerin yalnızca biri (%4,1) yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendini yetersiz olarak gördüğünü ifade etmiştir. Neden yetersiz olduğunu düşündüğü sorulduğunda ise ortam ve altyapı yetersizliği nedeniyle çocukların yaşam becerilerini yeterince destekleyemediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Eğitim Almak İstedikleri Konular

Şekil 4'te öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin eğitim almak istedikleri konular belirtilmiştir.

Şekil 4'teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin uygulamalı bir eğitim (f=19) almak istedikleri görülmektedir. Bu öğretmenler; örnek etkinliklerin yer aldığı (f=6); materyal hazırlama (f=3), etkinliklere uyarlama (f=2), oyunlaştırma (f=2) ve koçluk programı (f=2) gibi uygulamaların yer aldığı bir eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, teorik eğitim almak istediğini ifade eden öğretmenler (f=6) de bulunmaktadır. Bu öğretmenler ise yaşam becerileri ile ilgili detaylı bilgi verilen (f=4), farklı yaklaşımların (f=1) ve Montessori yaklaşımının (f=1) ele alındığı bir eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

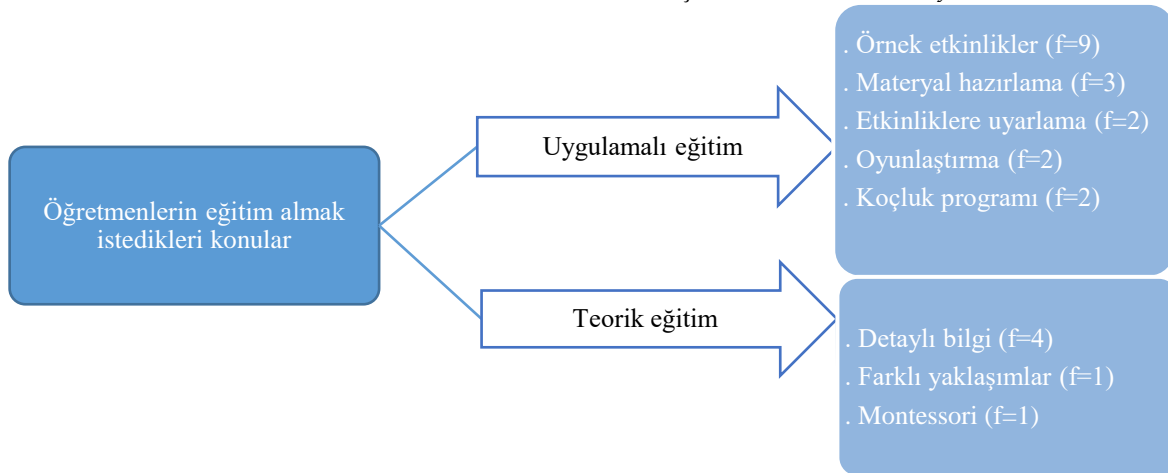
Öğretmenlerin Yaşam Becerilerini Kazandırmaya İlişkin Uygulamaları

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya ilişkin gerçekleştirdikleri uygulamalar Şekil 5'te özetlenmiştir.

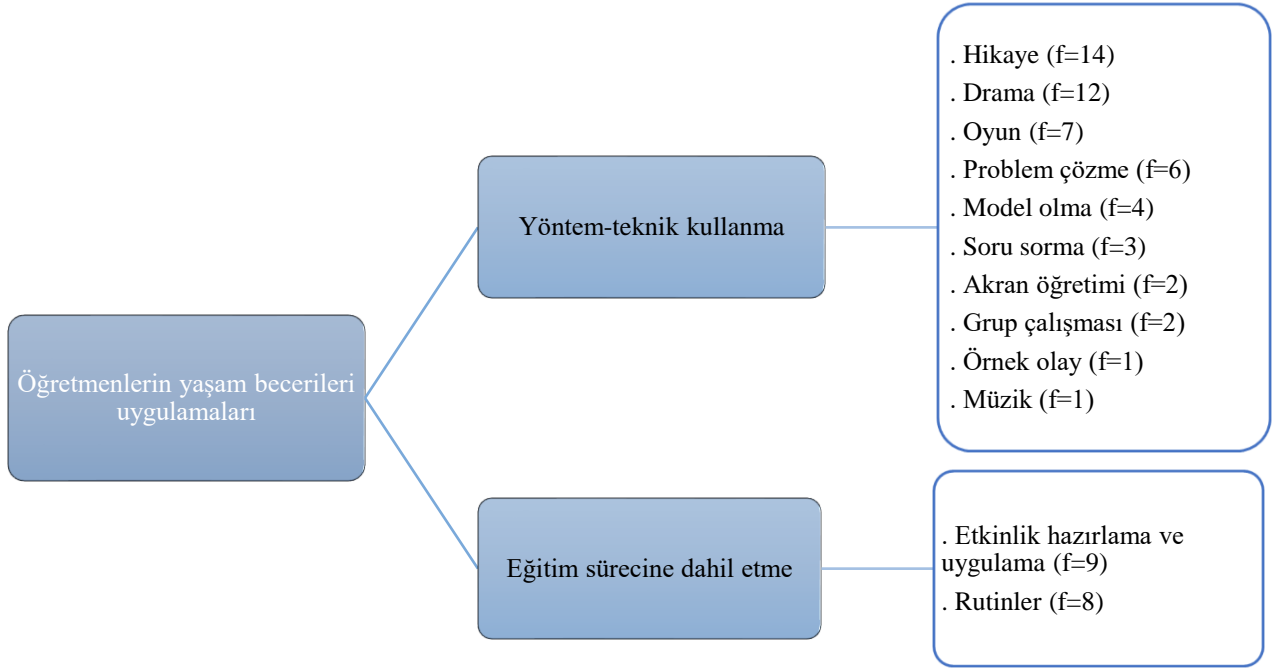
Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin uygulamaları incelendiğinde; çocukların yaşam becerilerini desteklemek için farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bu becerileri etkinlikler ve rutinler aracılığıyla eğitim sürecine dahil ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler arasında hikâye, drama, oyun, problem çözme, model olma, soru sorma, akran öğretimi, grup çalışması, örnek olay ve müzik yöntemlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemler arasından en çok hikâye (f=14) ve drama (f=12) yöntemini kullandıkları görülmektedir. Aşağıda hikâye ve drama yöntemlerini kullanan öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

Ö10: "Açık uçlu sorular soruyorum. Gelişimine uygun hikâye tamamlama çalışması yaptırıyorum ya da oyunlar oynattırıyorum."

Ö19: "Bir problem durumu veriyorum, sen olsan nasıl davranırdın/nasıl bir yol bulurdun gibi sorularla düşünmeye sevk ediyorum. Daha sonra buldukları çözümleri dramatize ediyoruz."



Şekil 4. Öğretmenlerin eğitim almak istediği konular



Şekil 5. Öğretmenlerin yaşam becerileri uygulamaları

Yaşam becerilerini eğitim sürecine dahil eden öğretmenler ise çocukların bu becerilerini uyguladıkları etkinlikler (f=9) ve rutinler (f=8) aracılığıyla desteklediklerini belirtmişlerdir. Eğitim süreci, belirli becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenen planlı etkinlikler süreci olarak tanımlanmaktadır (Glaser, 1976). Öğretmenlerin yaşam becerilerini desteklemeye yönelik olarak uyguladıkları etkinlikler ve belirledikleri rutinler planlı eğitim etkinlikleri olduğu için bu kodlar “eğitim sürecine dahil etme” kategorisi altında yer almıştır. Yaşam becerilerini etkinlikler ve rutinler yoluyla destekleyen öğretmenlerin ifadelerine aşağıda sırasıyla verilmiştir.

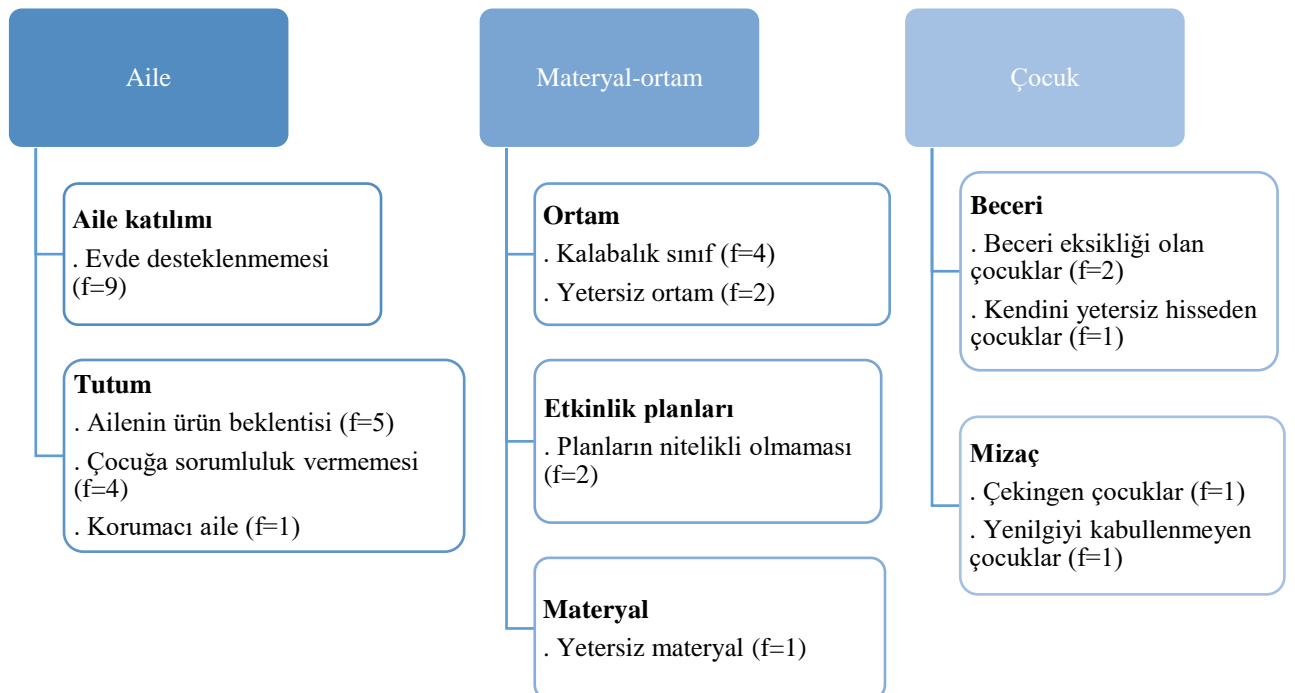
Ö12: “Yaratıcı ve eleştirel düşünme konusunda çocuğun farklı bakış açılarını keşfetmesini sağlamaya çalışıyorum. Resimli hikâye kitapları çocukları bu konuda çok güzel

destekliyor. Sorgulama temelli tutumlar sergileyerek keşifler yapmalarına yönelik çocuk merkezli etkinlikler hazırlıyorum.”

Ö8: “Günaydın, iyi günler demek rutinlerimiz. Teker teker sohbet etme imkânım oluyor. Ne yaptıklarını anlatıyorlar. Birbirleriyle de sohbet ediyorlar. İletişim becerileri gelişiyor.”

Öğretmenlerin Yaşam Becerilerini Kazandırmada Karşılaştıkları Zorluklar

Şekil 6, çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken karşılaştıkları zorlukları göstermektedir.



Şekil 6. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar

Şekil 6’da yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin, yaşam becerilerini çocuklara öğretirken en çok sırasıyla aile (f=19), materyal-ortam (f=9) ve çocuk (f=5) kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin okulda öğretilen becerileri evde desteklememesinin yaşam becerilerinin pekiştirilmesini ve öğrenmenin kalıcı olmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca anne babaların, öğretmenlerin ürün oluşturan veya sonuç odaklı etkinlikler planlamalarını bekledikleri; yaşam becerilerini ele alan etkinlikleri “boş vakit geçirme” olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir. Aşağıda 2 öğretmenin aile kaynaklı yaşadıkları zorlukları belirten ifadelerine yer verilmiştir:

Ö2: “...Velilerin tepkilerinden çekinebiliyoruz, korumacı yaklaşımından. Turşu yaptırıyordum sınıfta, velilerden biri bu ne biçim etkinlik, buna ne gerek var diye söylemişti. Bu fen etkinliği dedim, değişim-dönüşüm, bekleme, sabır var.”

Ö4: “Sadece okulda kalıyor olması, evde desteklenmiyor olması tam öğrenmeyi engelliyor. ...Veli tutumu etkiliyor, ürün bekledikleri için sanki boş vakit geçiriyoruz gibi algılıyorlar.”

‘Öğretmen 7’ ise başlangıçta aile kaynaklı yaşadığı zorluğun nasıl üstesinden geldiğini şu ifadeleriyle anlatmıştır:

Ö7: “...Velinin beklentisi yüksek ama toplantılarda paylaşınca sorun olmuyor. Amacımızın sosyal-duygusal gelişim olduğunu, işbirliği içinde olacağımızı söylüyorum. İlk başta okuma-yazma öğretmiyorsun dediler sonra anlatınca beklenti değişti.”

Bazı öğretmenler de yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken materyal-ortam konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; ortam, etkinlik planları ve materyal kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Ortam kategorisi altında görüşlerine yer verilen öğretmenler; sınıfların kalabalık olması ve yeterli ortamın olmaması (sınıfların küçük olması ve atölyelerin bulunmaması) nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bu becerileri kazandırmada zorlanan bir öğretmenin ifadeleri yer almaktadır:

Ö5: “Daha az grupta (çocukla) çalışsak pekiştirilmiş olur. 20 çocuk fazla oluyor, bazılarının dikkati dağılıyor. Grup çalışmalarında zor oluyor.”

Buna ek olarak, etkinlik planları nedeniyle zorluk yaşadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler, nitelikli etkinlik planlarının olmamasının yaşam

becerilerinin kazandırılmasını zorlaştırdığını düşünmektedirler. Aşağıda bir öğretmenin ifadesi örnek olarak sunulmuştur:

Ö12: “...Bir de bu becerileri geliştirmek adına uygulanacak etkinlikler için fikir verecek nitelikli uygulama örnekleri olması çocukları desteklemeyi daha kolaylaştırıcı olurdu.”

Materyal konusunda zorluk yaşadığını ifade eden öğretmen ise çocukların yaşam becerilerini desteklemek için materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: “...Yeterince materyal sağlanmaması. Aileler de her zaman materyal sağlayamıyor, okulda da öğretmenin bireysel çabası yeterli olmuyor.”

Bazı öğretmenler ise yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken çocuk kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin ifadeleri mizaç ve beceri kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Mizaç kategorisi altında görüşlerine yer verilen öğretmenler; çocukların çekingen olması ve yenilgiyi kabullenmemesi nedeniyle bu becerileri kazandırmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bir öğretmenin ifadesi örnek olarak verilmiştir:

Ö2: “Çekingenlik, öz güven eksikliği olabiliyor çocuklarda. Daha fazla desteklemek gerekebiliyor...”

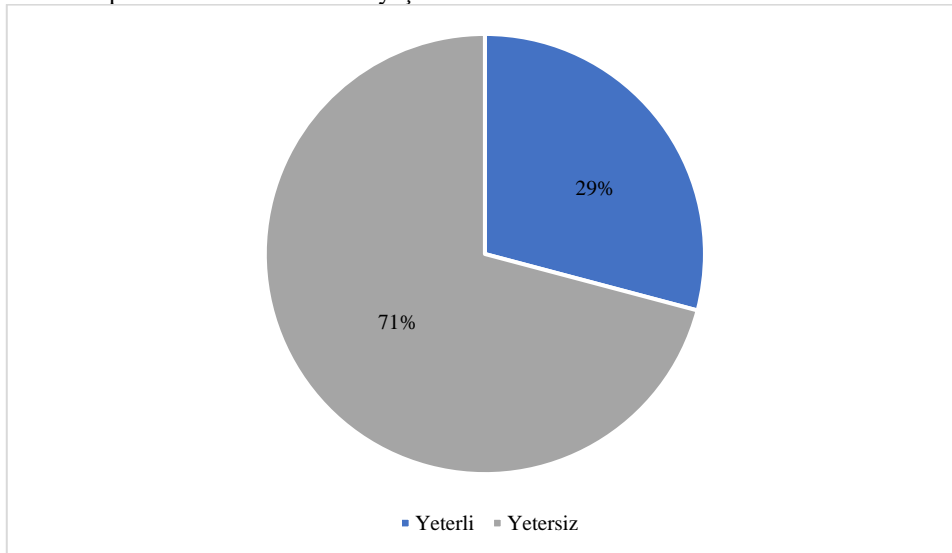
Beceri kategorisinde ise çocukların kendini yetersiz hissetmesinin veya belirli becerileri sergilememesinin yaşam becerilerinin kazandırılmasını zorlaştırdığını ifade eden öğretmen görüşleri yer almaktadır. Aşağıda bu kategori altında yer alan bazı öğretmen görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

Ö8: “Bazı çocukların bazı becerileri yok, her şeyi ailesi yaptığı için. Öğretmenim kalemim yok diyor, kutuna bakabilirsin diyorum. Veli sorumluluk vermiyor çocuğa...”

Ö21: “Çocukların kendini yetersiz hissetmesi. Bazı çocuklar başarısızlığı kabulleniyor, yapamıyorum deyip tekrar denemek istemiyor.”

Öğretmenlerin Yaşam Becerileri Açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşam becerilerinin desteklenmesi açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik görüşleri Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri

Öğretmenlerin %29,1'i yaşam becerilerinin desteklenmesi açısından programı yeterli bulduğunu ifade ederken, %70,8'i yetersiz bulduğunu belirtmiştir (Şekil 7). Programın yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlere "Programda değiştirmek istediğiniz veya programa eklemek istediğiniz unsurlar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenler; yaşam becerilerine yönelik kazanım-gösterge eklenmesi (f=5), örnek etkinliklerin eklenmesi (f=4), yeterli materyal-ortam sağlanması (f=4), atölyelerin kurulması (f=3), ve anne-baba eğitim modülü eklenmesi (f=2) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun yaşam becerilerine ilişkin literatürle tutarlı ancak eksik tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Yaşam becerileri; bireylerin öğrenmesini, doğru kararlar vermesini ve değişen koşullara uyum göstermesini sağlayan beceriler, tutumlar ve sosyal-duygusal yeterlikler bütünüdür (UNICEF, 2019b). WHO (2001) ise yaşam becerilerini; bireylerin günlük yaşam durumları ile etkili bir şekilde baş etmesini sağlayan olumlu ve uyumlu davranışlar olarak tanımlamaktadır. Buna tanıma ek olarak yaşam becerilerini; iletişim/kişilerarası beceriler, problem çözme becerileri, öz farkındalık/empati becerisi, yaratıcı düşünme/eleştirel düşünme becerisi ve duygularla/stresle baş etme becerileri olarak sınıflandırmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğretmenler de yaşam becerilerini; baş etme becerisi, etkili iletişim becerisi, problem çözme, empati ve eleştirel düşünme becerisi olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla, bu öğretmenlerin tanımlamalarının literatürle tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin yaşam becerilerini iletişim kurma ya da problem çözüme gibi tek bir beceri ile tanımlamaları, yaşam becerileri kavramına ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada da öğretmenlerin yaşam becerilerini tanımlarken en çok "problem çözme becerisi" ifadesini kullandıkları belirlenmiştir (Calp ve Edis, 2020). Öğretmenlerin belirli kavramları kazandırmaya yönelik yeterlikleri kavramın içeriğine ilişkin bilgi düzeylerine bağlıdır (Francis, 2019). Dolayısıyla öğretmenler, yaşam becerilerine ilişkin doğru ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır ki o becerileri çocuklara kazandırabilsinler (Jayachithra, 2020). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaşam becerileri kavramına ilişkin doğru ve yeterli bilgiye sahip olmasının, bu becerileri çocuklara kazandırmaları ve uygulamalarına yansıtılabilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasının; psikososyal gelişimi desteklemesi, okul öncesi dönemin bu beceriler açısından kritik dönem olması ve günlük yaşam becerilerini desteklemesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Psikososyal gelişim teması altında; bağımsızlık kazanma, birey olma, öz güven kazanma ve kendini ifade etme gibi becerilerinin desteklenmesi yer almıştır. Benzer şekilde, alanyazındaki çalışmalar da yaşam becerilerinin; bireylerin öz saygı (Mishal, 2016), benlik algısı (Topçu Bilir, 2019), öz güven (Mohammadi, 2011) ve öz yeterlik (Rezayat ve Dehghan Nayeri, 2013) düzeylerini arttırdığını, iletişim becerilerini desteklediğini (Eissa Saad, 2018) ve risk faktörlerini ve sosyal duygusal problemleri önlediğini (Sahu

ve Gupta, 2013; Jamali ve diğerleri, 2016) göstermektedir. Bu çalışmaya dâhil edilen bazı öğretmenler okul öncesi dönemin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılması açısından kritik dönem olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan beyin araştırmaları; gruba katılma, iletişim ve uzlaşma gibi sosyal becerilerin erken yaşlarda kazanılmasının daha kolay olduğunu ve ileriki yaşlarda daha kalıcı olmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, kişilerarası ilişkiler ve öz farkındalık gibi yaşam becerilerinin erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken en önemli beceriler arasında yer aldığı savunulmaktadır (UNICEF, 2019b). Bu araştırmada 'kritik dönem' teması altında görüşlerine yer verilen diğer öğretmenler ise yaşam becerilerinin, akademik beceriler gibi diğer becerilerin temeli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, yaşam becerilerinin tamamlayıcı beceriler olduğu; okuma ve matematik becerileri gibi temel becerilerin ön koşulu olmadığı belirtilmektedir. Yaşam becerilerinin akademik becerilerden ayrı tutulması veya paralel olarak ele alınması yerine bu becerilerin bütünleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (UNICEF, 2019b). Öğretmenlerin, yaşam becerilerini diğer becerilerin temeli olarak nitelendirmesinin yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya karşı yaklaşımlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme gibi yaşam becerileri akademik becerilerin ele alındığı okuma yazmaya hazırlık ve matematik gibi etkinlik türlerinde doğal olarak yer almaktadır. Ayrıca bu gibi etkinliklerde, öğretmenlerin sadece akademik becerilere odaklanmak yerine; bu becerileri yaşam becerileri ile bütünleştirmelerinin hem öğrenmeyi kolaylaştıracağı hem de çocukların bütüncül gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Nitekim, yapılan araştırmalar, yaşam becerileri yüksek olan çocukların akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Gatumu ve Kathuri 2018; Shala, 2009). Çalışma grubundaki bazı öğretmenler ise yaşam becerilerinin kazandırılmasının öz bakım becerileri ve hayata hazırlanma gibi günlük yaşam becerilerini desteklemesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam becerileri bireylerin günlük yaşamla baş etmesini sağlayan beceriler olarak tanımlansa da öz bakım becerileri yaşam becerileri sınıflandırması altında yer almamaktadır (WHO, 2001). Yaşam becerileri hem sosyal duygusal hem de bilişsel becerileri içerdiği için oldukça kapsamlı ve karmaşık bir kavram olabilir. Ancak öğretmenlerin bu becerileri uygulamalarına dahil etmeleri ve çocuklara kazandırmaları için yaşam becerileri sınıflandırmalarına ilişkin doğru bilgiler edinmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya ilişkin öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendilerini yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Bazı öğretmenler ise yaşam becerilerini kazandırmaya ilişkin yeterlik düzeylerini kararsız olarak nitelendirmiş ve yaşam becerilerine uygulamalarında yeterince yer veremediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak diğer etkinliklerden vakit ayıramamalarını ve ailelerin ürün ya da sonuç odaklı yaklaşımını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, Suresh ve Subramoniam (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler; zamanın kısıtlı olması ve ailelerin istekli olmaması nedeniyle yaşam becerilerine programlarında yeterince yer ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler yaşam becerilerine yönelik farklı etkinlikler hazırlamak yerine planladıkları etkinliklerde bu becerileri destekleyecek süreçlere yer verebilirler. Böylece

“diğer etkinliklerden vakit ayıramama” engellerinin doğal olarak ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etseler de bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini değerlendirirken sosyal beğenirlik etkisiyle olumlu cevaplar vermiş olabileceklerini düşündürmektedir. Alanyazındaki çalışmalar da öğretmenlerin kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde sosyal beğenirliğin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (Faddar ve diğerleri, 2018; Lam ve Bengo, 2003). Mevcut araştırmanın bulguları öğretmenlerin, çocukların yaşam becerilerini desteklemeye ilişkin uygulamalı ve teorik eğitimler almak istediklerini göstermiştir. Öğretmenler, yaşam becerileri ile ilgili detaylı bilgi ve örnek etkinliklerin sunulduğu; yaşam becerilerini etkinliklere entegre etme, oyunlaştırma ve etkinlik materyalleri hazırlama konularını içeren eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Nitekim, araştırmada yer alan bazı öğretmenler planların yetersiz olması nedeniyle yaşam becerilerini kazandırmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik planlarını yetersiz olarak nitelendirmeleri, bu öğretmenlerin yaşam becerilerini hazırladıkları etkinliklere yeterince dahil etmediklerini veya hazır plan kullanıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, yaşam becerilerine ilişkin etkinlikler hazırlama veya diğer etkinliklere entegre etme konusunda eğitimler aracılığıyla desteklenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken; hikâye, drama, oyun, problem çözme, model olma, soru sorma, akran öğretimi ve grup çalışması gibi yöntem-teknikler kullandıklarını göstermiştir. Yaşam becerileri bireyin, kendi deneyimleri yoluyla ya da çevresindeki bireylerle etkileşim kurarak edinebileceği becerilerdir. Bu nedenle yaşam becerilerinin kazandırılmasında çocuğun aktif katılımı ile öğretmenin ve akranlarıyla etkileşim kurmasına olanak sağlanmalıdır. Dolayısıyla yaşam becerilerinin kazandırılmasında aktif katılımı ve etkileşimi sağlayan rol oynama, beyin fırtınası, grup tartışmaları, drama ve oyun gibi yöntemler kullanılmalıdır (WHO, 2001). Bu çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin de yaşam becerilerini kazandırırken çocukların aktif katılımını ve iletişimini destekleyen yöntem ve teknikler kullandıkları görülmektedir. Kanyılmaz (2018) sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri öğretimi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımları savduklarını bulmuştur. Ancak aynı çalışmada; araştırmacının yaptığı gözlemler, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı sınıf ortamında kısmen kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki öğretmenler de çocuk merkezli yaklaşımları kullandıklarını ifade etseler de bu yöntemleri uygulamalarına ne derecede yansıttıkları bilinmemektedir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yaşam becerilerini çocuklara kazandırırken; aile, materyal-ortam ve çocuk kaynaklı bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin dâhil edildiği bir çalışmada da öğretmenlerin yaşam becerileri öğretiminde; aile, öğrenci, materyal, öğretim programı, öğretmen ve yönetim kaynaklı sorunlar yaşadıkları bulunmuştur (Özata Yücel ve Kanyılmaz, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların gelişim ve öğrenmesini etkileyen en önemli paydaş ailedir (Garcia ve diğerleri, 2008). Bu açıdan; çocukların yaşam becerilerinin ebeveynler tarafından

desteklenmesi ve aile-öğretmen işbirliğinin sağlanarak okulda ele alınan becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi önem taşımaktadır. Çalışma grubundaki bazı öğretmenler, yaşam becerilerini kazandırmada çocuk kaynaklı zorluklarla (mizaç ve beceri eksikliği gibi) karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak eğitsel süreçlerin, çocukların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması ile bu zorlukların aşılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler yaşam becerilerini kazandırmada karşılaştıkları diğer sorunların materyal-ortam kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam becerilerinin kazandırılmasında çocukların bu becerileri deneyimler yoluyla edinmesi önem taşımaktadır (Amutha ve Ramganes, 2013). Dolayısıyla hem eğitim programının hem de öğrenme ortamının bu becerilerin deneyimlenmesine elverişli hale getirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenler yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğretmen veya yönetim kaynaklı herhangi bir sorun bildirmemişlerdir. Bu durum katılımcıların sosyal beğenirlik kaygısıyla açıklanabilir. Sosyal beğenirlik, bireylerin olumsuz durumları yok sayması veya olumlu durumları olduğundan daha abartılı bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Zerbe ve Paulhus, 1987). Öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmada kendilerine veya okul yönetimine ilişkin herhangi bir sorun bildirmemeleri, sosyal beğenirlik etkisiyle gerçek düşüncelerini yansıtmamış olabileceklerini düşündürmektedir.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin çoğunluğunun MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılması açısından yeterli bulmadıklarını göstermiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) çocuklara kazandırılması hedeflenen kazanım ve göstergeler arasında problem çözme, etkili iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, duygular baş etme gibi çoğu yaşam becerisi ile ilişkili kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Dolayısıyla bu becerilere programda yer verildiği görülmekte ancak öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin kavram yanılgıları nedeniyle programı yeterli bulmadıkları düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma, çocukların yaşam becerilerini edinmelerinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin bu konuya ilişkin mevcut görüş ve uygulamalarının belirlenmesi ve alandaki sorunların ortaya konması açısından anlamlı bulgular sunmaktadır. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin yaşam becerilerini literatürle tutarlı ancak eksik bir şekilde tanımladığını ve okul öncesi dönemde öğretilmesinin gerekli ve önemli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğunluğunun yaşam becerilerini çocuklara kazandırma konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak yine de bu konuda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını yaşam becerilerinin kazandırılması açısından yeterli bulmadıkları görülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin yaşam becerilerini; etkinlikler, rutinler veya yöntem-teknikler aracılığıyla çocuklara kazandırdıklarını ancak bu süreçte aile, materyal-ortam ve çocuk kaynaklı bazı zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma, öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koysa da bu bilgiler öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Dolayısıyla bu konuda yapılacak olan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşam becerilerini çocuklara kazandırmaya

yönelik yaptıkları çalışmaların sınıf içi gözlemler yoluyla incelenmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin eğitim planlarında yaşam becerilerine yer verme durumunun doküman analizi ile incelenmesi de önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin uygulamaları incelenmiş ve çocuklara bu becerileri kazandırmak için bazı yöntem-teknikleri kullandıkları ya da bu becerileri eğitim sürecine planlı olarak dahil ettikleri bulunmuştur. Araştırmacılara, yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili uygulamaların belirlenebilmesi için bu konuda deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam becerilerinin kazandırılmasını önemli gördükleri ancak bu becerileri çocuklara kazandırırken bazı zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu zorluklar arasında aile katılımı, aile tutumu ve materyal-ortam yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Ailelere yaşam becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının önemine ilişkin seminerler verilmesi önerilebilir. Bu sayede yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olumlu tutum sergilemeleri ve ev ortamında çocuklarının bu becerilerini desteklemeleri sağlanabilir. Buna ek olarak, bu becerilerin kazandırılması için gerekli olan materyallerin veya fiziksel ortamın sağlanması için öncelikle öğretmenlerin gerekli materyal ve ortamı belirleyerek okul yönetimiyle iş birliği kurması önerilmektedir. Ayrıca çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin yaşam becerileri tanımlamalarının eksik olduğu ve yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasına ilişkin eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin seminerler ve koçluk programları gibi hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programının yaşam becerilerinin desteklenmesi açısından yetersiz olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Mevcut eğitim programında çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesi için farklı etkinlik çeşitlerinin (drama, oyun, alan gezileri gibi) planlanması, dramatik oyun merkezi gibi öğrenme merkezlerinin ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması ve günlük akışta oyun zamanının yer alması gibi fırsatlar yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin eğitim almalarının programdaki bu gibi fırsatları etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından da önemli olduğuna inanılmaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın veri toplama ve veri analizi sürecinde görev almıştır. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okuyup onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi, Etik Komisyon'ndan 14.12.2021 tarihli E-35853172-300-00001927037 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Amutha, S., & Ramganes, E. (2013). Efficiency of teacher educators through life skill building. *International Journal of Management and Development Studies*, 2(3), 13-18.

- Andersson, E. (2019). *Teachers' attitudes affect students: a study of swedish primary school teachers' attitudes towards CLIL* [Unpublished student thesis]. University of Gävle.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyuu.2018.61>
- Branje, S., & Koper, N. (2018). Psychosocial Development. M.H. Bornstein (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (s.1772-1774). SAGE Publications.
- Calp, Ş., ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.748564>
- Campbell-Heider, N., Tuttle, J., & Knapp, T. R. (2009). CE Feature: The effect of positive adolescent life skills training on long term outcomes for high-risk teens. *Journal of Addictions Nursing*, 20(1), 6-15. <https://doi.org/10.1080/10884600802693165>
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Damle, A. (2013). Emotional Intelligence as a function of overall adjustment (life skills) in adolescents. *Indian Streams Research Journal*, 3(5).
- Eissa Saad, M.A. (2018). The effectiveness of a life skills training based on the response to intervention model on improving functional communication skills in children with autism. *Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(3), 56-61.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.130>
- Faddar, J., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). School self-evaluation or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 660-678. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1504802>
- Francis, A. (2019). Teachers' and students' attitude on effective teaching of life skills education in secondary schools. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(5), 272-279.
- Garcia, M. H., Pence, A., & Evans, J. L. (2008). *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. World Bank Publications. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6365>
- Gatumu, J.C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on preschool children in Embu West, Kenya. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 1-6. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p1>
- Gazda, G., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Allyn and Bacon.
- Glaser, R. (1976). Components of a psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 46(1), 1-24. <https://doi.org/10.2307/1169916>
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarson, E. T. (2007). Evaluation of a class wide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied*

- Behavior Analysis*, 40(2), 277-300. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.57-06>
- Jamali, S., Sabokdast S., Sharif Nia H., Goudarzian A.H., Beik S., & Allen K.A. (2016). The Effect of Life Skills Training on Mental Health of Iranian Middle School Students: A Preliminary Study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 11(4), 269-272.
- Jayachithra, J. (2020). Awareness on life skills among prospective teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 7(2), 1229-1231.
- Jegede, O., & Taplin, M. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/001318800440614>
- Kaufman, K.J. (2013). 21 Ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83. <https://doi.org/10.1080/00228958.2013.786594>
- Kanyılmaz, M. B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Kaya, İ., ve Deniz, M.E. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *Ilkogretim Online-Elementary Education Online*, 19(2), 612-623. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983>
- Khatoon, S. (2018). Developing life skills approach in the teaching-learning process based on Johari Window Model: Dealing with change. *The Research Journal of Social Sciences*, 9(6), 65-75.
- Lam, T. C. M., & Bengo, P. (2003). A comparison of three retrospective self-reporting methods of measuring change in instructional practice. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/109821400302400106>
- Lolaty, H.A., Ghahari, S., Tirgari, A., & Fard, J.H. (2012). The effect of life skills training on emotional intelligence of the medical sciences students in Iran. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 34(4), 350-354. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.108217>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652>
- Menrath, I., Mueller-Godeffroy, E., Pruessmann, C., Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Pruessmann, M. et al. (2012). Evaluation of school-based life skills programmes in a high-risk sample: A controlled longitudinal multi-centre study. *Journal of Public Health*, 20(2), 159-170. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0468-5>
- Martin, K., Nelson, J., & Lynch, S. (2013). *Effectiveness of school-based life-skills and alcohol education programmes: A review of the literature*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/AETT01/AETT01.pdf>
- Mishal, A.H. (2016). A study of effectiveness of life skill training of training programme on self-esteem of teacher trainees at B.Ed. level: Pilot study. *Educational Research Association, The International Journal of Research in Teacher Education*, 7(2), 9-17.
- Mohammadi A. (2011). Survey the effects of life skills training on Tabriz high school student's satisfaction of life. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1843-1845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.356>
- Mupa, P., & Chinooneka, T.I. (2015). Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: Why are schools in decadence? *Journal of Education and Practice*, 6(19), 125-133.
- Murthy, C.G.V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76. <https://doi.org/10.25215/0303.196>
- Ndikumwami, M. (2013). *Investigation of challenges that face teachers in improving teaching Performance in Primary Schools: A case study of Dodoma Municipal Council* [Unpublished master thesis]. University of Tanzania.
- Nivedita & Budh Singh (2016). Life skills education: Needs and strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(16), 3800-3806.
- Ojo, O. J. (2018). Teachers' professional attitudes and students' academic performance in secondary schools in Ilorin Metropolis of Kwara State. *eJournal of Education Policy*, 1-8.
- Özata Yücel, E., ve Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.1m>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. baskı). Sage Publications.
- Rezayat F., & Dehghan Nayeri, N. (2013). Self-efficacy after life skills training: A case-control study. *Nursing and Midwifery Studies*, 2(4), 83-88. <https://doi.org/10.5812/nms.11691>
- Sahu, K., & Gupta, D. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(1), 76-79. <https://doi.org/10.25215/0602.075>
- Shala, M. (2009). Assessing gross motor skills of Kosovar preschool children. *Early Child Development and Care*, 179(7), 969-976. <https://doi.org/10.1080/03004430701667452>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills*. (Report No. 2003/4). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>
- Smith, D. M. (1993). *Pre-service elementary teachers' attitude toward Mathematics and the teaching of the Mathematics in a constructivist classroom*. [Unpublished doctoral dissertation]. Oklahoma State University.
- Sreehari, R., Juble, V., & Joseph, T.R. (2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 193-195. <https://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11771>
- Suresh, V., & Subramoniam, V. (2015). Life skills education in school setting. *International Journal of English Language Literature and Humanities*, 3(5), 2321-7065.
- Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25, 39-55.
- United Nations Children's Fund. (2019a, February). *Basic life skills course. Facilitator's manual*. Ministry of Youth and Sport of the Republic of Azerbaijan & UNICEF Azerbaijan.
<https://www.unicef.org/azerbaijan/media/2776/file/Basic%20Life%20Skills%20Course%20Facilitator%E2%80%99s%20Manual.pdf>
- United Nations Children's Fund. (2019b, July). *Comprehensive life skills framework: Rights based and life cycle approach to building skills for empowerment*. UNICEF India.
<https://www.unicef.org/india/reports/comprehensive-life-skills-framework>
- Wasik, B., & Hindman, A. (2011). Handbook of early literacy research. S.B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Identifying critical components of an effective preschool language and literacy coaching intervention* (s. 322–336). Guilford Press.
- World Health Organization. (1996). *Life skills education: Planning for research*. WHO Geneva.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>
- World Health Organization. (2001, June). *Regional framework for introducing lifeskills education to promote the health of adolescents*. WHO Regional Office for South-East Asia.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/205749>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zerbe, W. J., & Paulhus, D.L. (1987). Socially desirable responding in organizational behavior: A reconception. *Academy of Management Journal*, 12 (2), 250-264. <https://doi.org/10.2307/258533>

Extended Summary

Introduction

Today, most countries include 'life skills' in their educational programmes. International organizations such as UNICEF (2019a) and WHO (1996) emphasize the importance of life skills education especially for young children. Life skills support the healthy development of children and adolescents and prepare them for changing living conditions (Nivedita & Budh Singh, 2016). For this reason, children need to acquire life skills in order to keep up with the innovations and living conditions of our age (Khattoon, 2018).

There are different definitions in the literature regarding life skills. They are defined as all the knowledge and skills necessary for an effective life (Gazda et al., 2001). WHO (2001) argues that there are 10 basic life skills that are valid in different daily life and risk situations. These skills are self-awareness, empathy, communication skills, interpersonal relationships, decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, coping with emotions and coping with stress. Studies show that supporting children's life skills has positive effects on their development such as improving emotional intelligence (Damle, 2013; Lolaty et al., 2012), self-perception and social-emotional adjustment (Topçu Bilir, 2019). Studies also show that life skills prevent risk factors that may negatively affect the development of children and adolescents (Sahu & Gupta, 2013) and reduce problem behaviors (Hanley et al., 2007; Kaya & Deniz, 2020). In addition, life skills training reduces the symptoms of mental disorders such as anxiety, depression and stress (Sobhi-Gharamalekia & Rajabi, 2010). In summary, studies dealing with life skills reveal the importance of developing children's life skills.

Teachers have an important role in acquiring life skills to children (Kaufman, 2013). However, it is known that teachers' views, attitudes and experiences on a particular subject affect their teaching practices and therefore students' learning (Andersson, 2019; Smith, 1993). For this reason, it is important to examine the opinions of teachers about the subject they will teach and their existing practices. The reason for this research is that the preschool period is a critical period for children to acquire these skills and that teachers' views on developing life skills affect children's learning. In addition, the research is important in terms of filling the gap in the literature. Therefore, this research aims to examine the views and practices of preschool teachers on developing children's life skills.

Method

Case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group consists of 24 preschool teachers working in independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). The data were collected through the Life Skills Interview Form prepared by the researchers. It consists of a demographic information form and interview questions. In the demographic information section, teachers' age, gender, education level, department graduated and working time were asked. In the second section, there were seven interview questions which were prepared to determine the views and practices of teachers on developing children's life skills. After obtaining permission for the

research, face-to-face interviews were held with teachers by visiting three different kindergartens in Ankara. In order to analyze the data, content analysis method was used.

Findings, Discussion and Results

As a result of the research, it was found that the definitions of the majority of teachers regarding life skills were theoretically correct but incomplete. Most teachers defined life skills as coping skills, effective communication skills and problem solving skills. Similarly, in a study examining the knowledge and experience of classroom teachers regarding life skills, it was determined that teachers mostly use the term "problem solving skills" when describing life skills (Calp & Edis, 2020). The competencies of teachers to help children gain a concept depend on their level of knowledge about the content of the concept (Francis, 2019). Therefore, teachers should have correct and sufficient information about the concept they will support so that they can be effective.

Teachers stated that life skills education is important in terms of supporting psychosocial development, preschool period being a critical period for these skills and supporting daily life skills. Under the theme of psychosocial development, gaining independence, being an individual, gaining self-confidence and self-expression took place. Similarly, studies in the literature also show that life skills education increases individuals' self-esteem (Mishal, 2016), self-confidence (Mohammadi, 2011) and self-efficacy levels (Rezayat & Dehghan Nayeri, 2013), supports communication skills (Eissa Saad, 2018) and prevents risk factors and social emotional problems (Jamali et al., 2016; Sahu & Gupta, 2013).

As a result of the research, it was determined that the teachers wanted to receive practical and theoretical training on developing children's life skills. Most of them stated that they needed training on adapting life skills to activities, gamification and preparing activity materials. Although the teachers stated that they wanted to receive training on developing children's life skills, most of them stated that they felt qualified about them.

The findings of the study showed that teachers use methods-techniques such as story, drama, play, problem solving, modeling, asking questions, peer teaching and group work while developing children's life skills. Life skills are learnt through hands-on experiences or by interacting with other people. For this reason, the active participation of the child and the opportunity to interact with the teacher and peers should be crucial in developing life skills. Therefore, methods such as role playing, brainstorming, group discussions, drama and play should be used in developing life skills (WHO, 2001). It is seen that the teachers included in this study also use methods and techniques that support the active participation and communication of children.

Teachers participating in the research stated that they face some difficulties due to family, material-environment and children while developing children's life skills. Similarly, in a study involving classroom teachers, it was found that they had problems related to family, students, materials, curriculum, teachers and management (Özata Yücel & Kanyılmaz, 2018). In early childhood, the most important stakeholder influencing the development and learning of children is the family (Garcia et al., 2008). For this reason, it is important to direct parents to support their children's life skills through effective parent-teacher cooperation.

The findings of the study also showed that the majority of the teachers thought that the MoNE Preschool Education

Program should be revised in terms of developing life skills. In the MoNE PreSchool Education Program (2013), there are acquisitions and indicators related to most of the life skills such as problem solving, effective communication, creative thinking, critical thinking, and coping with emotions. Therefore, it is seen that these skills are included in the curriculum, but it is thought that since teachers have misconceptions regarding life skills, they think that the curriculum is incomplete.

In this study, the views and practices of preschool teachers on developing children's life skills were examined. The findings of the study showed that teachers defined life skills theoretically correct but incompletely and thought that supporting them in the preschool period is necessary and important. In addition, it was determined that the majority of the teachers considered themselves competent in developing children's life skills but still wanted to receive training on this subject. In addition, according to the findings, it was seen that the majority of the teachers thought that the MoNE Preschool Education Program should be revised in terms of developing children's life skills. When the teachers' practices related to life skills are examined, it has been revealed that they included life skills in their practices through activities and routines and they used methods-techniques to develop children's life skills. On the other hand, it has been determined that teachers encountered some difficulties related to family, material-environment and children while developing children's life skills.

Author Contributions

The first author took part in the data collection and data analysis process of the study. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval decision taken at the Ethics Commission (Protocol No. E-51944218-300-00001850980) of Hacettepe University, dated 14.12.2021, at the 2021/11 meeting.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerde İşten Ayrılma Niyeti Üzerinde Kariyer Kaynaklarının Rolü The Role of Career Resources on Turnover Intention in Private School Teachers

Fatih Furkan Eğritaş¹ ID Tayfun Eser² ID Büşra Genç³ ID Ahmet Ayaz⁴ ID

¹Lisansüstü Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

²Lisansüstü Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

³Lisansüstü Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

⁴Doktor Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

08.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

21.02.2023

*Sorumlu Yazar

Fatih Furkan Eğritaş

Hasan Kalyoncu Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Ana
Bilim Dalı, Gaziantep, Türkiye
fatihfurkanegritas@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı özel okullarda çalışan öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerinde kariyer kaynaklarının rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Gaziantep ilinde yer alan özel okullarda çalışan, yaşları 23 ile 60 arasındaki 144 kadın ve 120 erkek olmak üzere toplam 264 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kariyer Kaynakları Ölçeği, İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci sonucunda elde edilen veriler ile işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük gruplar belirlenmiş ve ikili lojistik regresyon analizi kullanılarak bu grupları ayırmada kariyer kaynakları modeli test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kariyer kaynaklarından çevresel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynaklarının işten ayrılma niyeti düşük ve yüksek grupları manidar bir şekilde birbirinden ayırdığı; insan sermayesi kaynakları ve motivasyonel kariyer kaynaklarının grupları ayırmada manidar bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir. Çevresel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynaklarının grupları doğru ayırma yüzdesi %75,7 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, özel okullarda çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri bağlamında ilgili literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşten ayrılma niyeti, kariyer kaynakları, öğretmenler, lojistik regresyon

Abstract: The aim of this research is to examine the role of career resources on the turnover intentions of teachers working in private schools. For this purpose, the convenience sampling method was used. Participants consisted of 264 teachers, 144 female and 120 male, aged between 23 and 60 working in private schools in Gaziantep. Career Resources Scale, Turnover Tendency Scale and personal information form were used as data collection tools. With the data obtained as a result of the data collection process, groups with high and low turnover intentions were determined and binary logistic regression analysis was used. In the analysis, the career resources model was tested by separating these groups. According to the results of the research, environmental career resources and career management resources significantly separated the groups with low and high turnover intentions; but it has been concluded that there is no significant effect in separating human capital resources and motivational career resources groups from each other. The separation of the groups' percentage of environmental career resources and career management resources was determined as 75.7%. The results of the research were discussed with the relevant literature and suggestions were made to teachers and school administrators working in private schools.

Keywords: Turnover intentions, career resources, teachers, logistic regression

Eğritaş, F., F., Eser, T., Genç, B. ve Ayaz, A. (2023). Özel okullarda çalışan öğretmenlerde işten ayrılma niyeti üzerinde kariyer kaynaklarının rolü. *Erzincan University Journal of Faculty Education*. 25(2), 252-261. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1172153>

Giriş

Özel okullar Türkiye’de eğitim sektöründe oldukça önemli bir role sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre göre özel sektörde 48.557’si erkek, 113.658 kadın olmak üzere toplam 162.215 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2021). Özel okullar öğretmenler için birçok avantaj ve dezavantajı beraberinde getirmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kendini geliştirme olanağı, çalışma ortamında özgürlük, öğrenci sayısında azlık ve fiziksel ortamın rahatlığı gibi etmenler avantajlara örnek gösterilmektedir (Baştürk ve Doğan, 2011). İş garantisinin olmaması (Çimen ve Karadağ 2020), ağır iş yükü (Esen vd., 2017), düşük ücretler (Cerev ve Coşkun, 2020; Demir ve Arı, 2013), veli ve öğrenci sorunları (Sargın ve Hamurcu, 2010; Wang vd., 2017), stres (Liu ve Onwuegbuzie, 2012) gibi etmenler ise özel sektördeki öğretmenlerin yaşadığı başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Bu ve benzeri durumlar öğretmenlerin kariyer örüntülerinde olumsuz deneyimler olarak yer almakta ve kariyerlerine çalıştıkları kurumlarda devam etmek istememektedirler.

İşten ayrılma niyeti olarak kavramsallaştırılan bu durum bireyin çalıştığı kurumdan ayrılmayı düşünmesi, farklı iş fırsatlarını ve alternatiflerini değerlendirmesi, işten ayrılmaya yönelik plan yapması olarak tanımlanmaktadır (Belete, 2018; Doğan ve Oğuzhan, 2015). İşten ayrılma niyetinin yükseldiği durumlarda öğretmenlerin çalışma isteği ve iş verimi düşmektedir (Zembylas ve Papanastasiou, 2004). İşten ayrılma, gönüllü işten ayrılma ve gönülsüz işten ayrılma olarak iki boyutta incelenmektedir (Aslan ve Etyemez, 2015). Gönüllü işten ayrılma, çalışanın kurumdan kendi isteği ile işten ayrılmasını (Wells ve Peachey, 2011); gönülsüz ayrılma ise kurum veya işveren tarafından, çalışanın isteği dışında işten çıkarılması olarak tanımlanmaktadır (Chang ve Chang, 2008). Gönüllü işten ayrılma düşük ücret, terfi olanaklarının yetersizliği, yönetici ile iyi ilişkiler kurulamaması, mevcut işten daha iyi fırsatların varlığı vb. örgütsel faktörlerden ya da sağlık durumu, yaklaşan emeklilik, tayin/iş yerinin değişikliği gibi bireysel faktörlerden kaynaklanmaktadır. İşten ayrılma, iş gücü kaybı ve iş akışının bölünmesi nedeniyle kurumları olumsuz yönde etkilemektedir (Şahin, 2011).

Eğitim ve öğretim niteliğinin artması, okulların ve eğitim kurumlarının eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi ve nitelikli

öğrencilerin yetişmesinde öğretmenlerin önemli payı bulunmaktadır (Hardianto vd., 2019). İşten ayrılma niyeti öğretmenlerin olumsuz kariyer yaşantılarının bir sonucu olarak öne çıkmaktadır (Liu ve Onwuegbuzie, 2012; Tehseen ve Hadi, 2015). Çalışanların, kendilerini psikolojik ve sosyal olarak destek sağlamayan ortamlarda (Doğan ve Oğuzhan, 2015), kendini rahat hissetmediği ve çalışma koşullarından tatmin olmadıkları durumlarda işten ayrılma niyeti oluşmaktadır (Turunç ve Çelik, 2010). Bunun yanında, bazı durumlarda işten ayrılma niyeti bireyler ve kurumlar açısından farklı anlamlar taşımaktadır. İşten ayrılma niyeti aynı zamanda çalışanların yeni kariyer arayışları içerisinde olmasına anlamına da gelmektedir. Kişinin bulunduğu kurumdan memnun olmadığı ve farklı bir kurumda daha iyi fırsatlar bulunduğu durumlarda kişinin işten ayrılma niyetini geliştirmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir (Gençer Çelik, 2020).

Altaş ve Kuzu (2016) işten ayrılma niyetini kişisel, çevresel ve dışsal etmenler olarak üç boyutta incelemişlerdir. Bir başka çalışmada Nguyen vd. (2020) işten ayrılma niyetini etkileyen faktörleri kişisel özellikler, okul özellikleri ve öğrenci özellikleri olarak ifade etmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise işten ayrılma niyetini iş garantisinin olmaması, yüksek mesai saatleri, düşük ücret gibi sebeplerin artırdığı belirlenmiştir (Duman vd., 2020). Çalışanların işten ayrılma niyetini etkileyen faktörler arasında işe yabancılaşma (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016); örgütsel destek algısı (Bakan vd., 2017), düşük gelir (Demir ve Arı, 2013) öne çıkan değişkenler arasındadır.

Araştırma kapsamında özel okullarda çalışan öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri kariyer kaynakları temel alınarak incelenmiştir. Kariyer kaynakları modeli yapısı itibarıyla çalışanların kariyer başarılarını etkileyen birçok değişkenin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Kariyer kaynakları modeli Hirschi vd. (2018) tarafından ortaya konan ve bireylerin kariyer başarısına ulaşma sürecinde, sahip olmaları gereken temel özelliklerin tanımlandığı bir yapıdır. Model Hirschi (2012) tarafından ortaya atılmış ve Hirschi vd. (2018) tarafından güncellenerek son halini almıştır. Kariyer kaynakları modeli bireylerin kariyer gelişim sürecinin sorumluluğunun yine kendisinde olduğunu öne sürerek, öz-yönetimli kariyer gelişimi bakış açısıyla temellendirilmiştir (Ayaz, 2021). Model, birey merkezli kariyer kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetimi kaynakları olmak üzere dört ana boyuttan oluşmaktadır. Birey merkezli kariyer kaynakları mesleki uzmanlık, iş piyasası bilgisi ve kişisel beceriler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyut bireyin sahip olduğu ve kariyerinde olumlu sonuçlara ulaşmasında, bir meslekte performans beklentisini karşılamak için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, yetenekler ve diğer özellikleri kapsamaktadır. Çevresel kariyer kaynakları kariyer fırsatları, kurumsal kariyer desteği, işin geliştirici gücü, sosyal kariyer desteği olmak üzere dört alt boyuttan oluşur ve bireyin kurumu ile sosyal çevresinden aldığı kariyer desteğini; işin geliştirici gücünü ve ne ölçüde kariyer gelişim fırsatına sahip olduğunu kapsar. Motivasyonel kariyer kaynakları ise kariyer bağlılığı, kariyer güveni ve kariyer netliği alt boyutlarına sahiptir. Kariyer güveni, kişinin kariyerini başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Kariyer yönetim kaynakları ağ oluşturma, kariyer keşfi ve öğrenme boyutlarından oluşmaktadır. Hirschi vd. (2018) bu alt boyutu kişinin kariyer seçenekleri ile ilgili bilgilerin toplanması olarak öne sürmüştür.

İnsan sermayesi kaynaklarının odak noktası bireyin mesleki bilgi ve becerisine bağlıdır. Mesleki bilgi ve becerinin işten ayrılma niyetini azalttığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Demir, 2019; Manchester, 2010). Ayrıca çevresel kariyer kaynaklarının, kurumsal kariyer desteği ve sosyal kariyer desteği boyutu arttıkça işten ayrılma niyetinin azaldığı (Aslan ve İnce, 2019; Koçak ve Yücel, 2018; Köksal vd., 2019) bulgusuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte öğretmenlerin kariyer başarıları üzerinde kariyer insan sermayesi kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynaklarının pozitif etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Ayaz, 2021).

Alanyazına bir bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin kariyer gelişimlerini etkileyen birçok faktörün bulunduğu görülmektedir. Mesleki uzmanlık, yeniliklere açıklık (Ayдын, 2018), kariyer uyumu (Ayaz ve Demir, 2019) gibi faktörler öğretmenlerin kariyer gelişiminde pozitif etkiye sahipken, ailevi nedenler, toplumsal yapı, ekonomik durum, okul ortamı ve çevre, eğitim, cinsiyet, çalışma saati ve medeni durum faktörleri ise negatif etkiye sahip faktörler olarak öne çıkmaktadır (Gündüz, 2010). Eşici vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre özellikle COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte öğretmenler öğretmenlerin psikolojik destek, hizmetiçi eğitim ve altyapı konusunda destek ihtiyaçları artmıştır. Öte yandan öğretmenlerin COVID-19 döneminde yaşadıkları mesleki problemler, onları çözüm arayışına iterek mesleki gelişimlerini hızlandırmıştır (Dempsey ve Burke, 2020). Bunun yanında Koşir vd. (2020) daha yüksek düzeyde yönetici desteği algılayan öğretmenlerin iş hayatında daha az stres yaşadığını vurgulamaktadır. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında ise özel okullarda çalışan öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin önemli bir belirleyici olarak görülen işten ayrılma niyeti üzerinde kariyer kaynaklarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları hem kariyer geçişleri yapmak isteyen öğretmenlerin bu geçiş sürecini sağlıklı bir şekilde yapabilmeleri açısından hem de özel okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kariyer doyumlarını ve başarılarını arttırmaları açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin artması çalıştıkları kurumdan aldıkları doyum ve kariyer başarısı düşürmekte ve beraberinde tüm okul sistemi için bir tehdit ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar neticesinde özel sektörde çalışan öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörler belirlenerek ve önleyici çalışmaların yapılabilmesine kaynaklık edecek bilgi üretilmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın bağımlı değişkeni işten ayrılma niyeti iken, bağımsız değişkenleri kariyer kaynaklarının dört ana boyutudur. Bu boyutlar insan sermayesi kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynaklarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Gaziantep ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim kurumlarda (kreş, okul, etüt merkezleri ve özel eğitim kurumları) çalışmakta olan toplam 264 öğretmene (144 kadın, 120 erkek) uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2021) ile ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 23 ile 60 arasında değişmektedir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde %50,4'ünün (133) evli, %49,6'sının (131) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %2,3'ü (6) okul öncesi, %20,5'i (54) ilkököl, %38,3'ü (101) ortaokul ve %37,1'i (98) ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde ise %15,5'i (41) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %16,1'i (44) Türkçe, %12,9'ı (34) matematik, %9,1'i (24) sosyal bilgiler, %8,3'ü (22) fen bilgisi, %14,4'ü (38) yabancı dil (Almanca/İngilizce), %6,4'ü (17) beden eğitimi ve %16,7'si (44) diğer branşlarda dağılmaktadır. Erkek katılımcıların %54,2'si (65) evli, %45,8'i (55) bekâr iken kadın katılımcıların %47,2'si (68) evli, %52,8'i (76) bekârdır.

Verilerin Toplanması

01.07.2022 tarihli ve 17949 numaralı etik onayı alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Araştırmada Hirschi vd. (2018) tarafından geliştirilen ve Ayaz (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kariyer Kaynakları Ölçeği" ve Wayne vd. (1997) tarafından geliştirilen ve Küçükusta'nın (2007) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını gerçekleştirdiği "İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun dışında araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği

Wayne vd. (1997) tarafından geliştirilen İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Küçükusta (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği 5'li Likert tipi bir ölçektir (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ile üç maddeden oluşan tek faktörlü yapının varyansın %61'ini açıkladığı belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .691 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .91'dir.

Kariyer Kaynakları Ölçeği

Hirschi vd. (2018) tarafından geliştirilen Kariyer Kaynakları Ölçeği dört temel boyut, 13 alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kariyer kaynakları dört boyutta tanımlanmaktadır. Bu boyutlar insan sermayesi kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetimi kaynakları şeklinde kategorize edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları her iki grup için ve tüm alt boyutlar üzerinden hesaplandığında .78 ile .93 arasında değişmektedir. Kariyer Kaynakları Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Ayaz (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. 628 kişiden elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (χ^2/sd (760)= 1.754.12, $p < .001$, RMSEA = .055, CFI= .910, TLI= .902). Güvenirlik analizi sonuçlarına göre tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayısı .96 iken, alt boyutlara ilişkin katsayılar mesleki uzmanlık .79, iş piyasası bilgisi .79, yardımcı beceriler .89, kurumsal kariyer desteği .88, sosyal kariyer desteği .85,

kariyer fırsatları boyutu .85, işin geliştirici gücü .57, kariyer bağlılığı .84, kariyer netliği .87, kariyer güveni .82, öğrenme .82, ağ oluşturma .81, kariyer keşfi .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ise tüm ölçek için .97 iken, katsayılar mesleki uzmanlık .83, iş piyasası bilgisi .87, yardımcı beceriler .86, kurumsal kariyer desteği .81, sosyal kariyer desteği .83, kariyer fırsatları boyutu .86, işin geliştirici gücü .78, kariyer bağlılığı .82, kariyer netliği .87, kariyer güveni .79, öğrenme .86, ağ oluşturma .91, kariyer keşfi .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından önerilen adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak verilerin analize hazırlık süreci tamamlan ve kayıp veriler incelenmiştir. Kayıp veriler analizden çıkarılarak işlemlere devam edilmiştir. Devamında bağımlı değişkene ilişkin verilere normallik testleri uygulanmış ve araştırma kapsamına bağımsız değişken olarak dahil edilen değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 -1 aralığının dışında olduğu tespit edilmiştir (İnsan Sermayesi Kaynakları -1.41 - 3.91, Çevresel Kariyer Kaynakları .70 - 1.42, Motivasyonel Kaynakları -1.48 - 5.58, Kariyer Yönetim Kaynakları -1.62 - 6.65). Bu değerler değişkenlerin normal dağılıma sahip olmadığını bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Değişkenlerin normal dağılım göstermediği tespit edildikten sonra araştırma sorusuna diskriminant analizi yerine değişkenlere ilişkin normallik dağılımının aranmadığı lojistik regresyon analiziyle devam edilmesine karar verilmiştir. Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin iki kategorili olduğu durumlarda grupları birbirinden ayıran değişkenleri yordayan faktörleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2018). Bu kapsamda araştırmanın bağımlı değişkeni olarak işten ayrılma niyeti düşük ve yüksek olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Bu grupların belirlenmesinde işten ayrılma niyeti değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş (\bar{x} = 8.10, ss = 2.98) ve ortalamanın bir standart sapma altı ve bir standart sapma üstünde yer alan gruplar işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük gruplar olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde çalışma grubunda yer alan 79 kişi analize dâhil edilmiştir. 79 kişi içerisinde 32 katılımcının işten ayrılma niyeti yüksekken, 47 katılımcının ise işten ayrılma niyeti düşüktür. Bu iki grubu birbirinden ayırmada kariyer kaynakları modelinin dört ana boyutu olan insan sermayesi kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynakları boyutlarının rolü incelenmiştir.

Bulgular

İşten ayrılma niyeti yüksek ve düşük olan öğretmenleri birbirinden ayıran faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Başlangıç modelinde işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük grubun doğru sınıflama yüzdesi %56,8 olarak belirlenmiştir. Kariyer kaynakları modele dahil edildiğinde bu yüzde %75,7'ye çıkmıştır. Modelin tamamına ait değerler incelendiğinde başlangıç modelinin -2LL hata değerinin 101.230 iken son modelde bu değer 72.037' ye düştüğü belirlenmiştir ($p < .05$). Bu durum modelin manidar olarak çalıştığını göstermektedir. Hosmer ve Lemeshow Testi sonucunun ($p = .585$) manidar olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuç modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Başlangıç modeli ve nihai modelin grupları doğru açıklama yüzdesi

Model	-2LL	Doğru Açıklama Yüzdesi	p
Başlangıç	101,230	56,8	,246
Son	72,037	75,7	,585

Tablo 2. İşten ayrılma niyeti üzerinde kariyer kaynaklarının rolü

Model	Değişken	B	Standart Hata	Wald	p	Exp(B)
İşten Ayrılma Niyeti	Sabit	,79	1,518	,271	,603	2,204
	İnsan Sermayesi	-,074	,079	,879	,348	,929
	Çevresel	-,158	,041	14,931	,000*	,853
	Motivasyonel	-,004	,077	,003	,96	,996
	Kariyer Yönetim	,236	,101	5,415	,02*	1,266
R Sonuçları	Cox&Snell= ,326		Nagelkerke= ,437			

Kariyer kaynakları modelinin alt boyutlarının işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri Tablo 2’de yer almaktadır. Çevresel kariyer kaynakları ve kariyer yönetim kaynaklarının işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük grubu birbirinden manidar olarak ayırdığı, insan sermayesi kaynakları ve motivasyonel kariyer kaynaklarının ise grupları birbirinden ayırmada manidar bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Çevresel kariyer kaynakları yükseldikçe, bireylerin işten ayrılma niyetinin düştüğü görülmektedir ($p<.01$). Bu sonuç çalışanların çalıştıkları kurum içerisinde sahip oldukları kariyer gelişim fırsatlarının, kurumlarından almış olduğu sosyal desteğin ve sahip olduğu işte yeteneklerini/becerilerini kullanabilmesine ve geliştirebilmesinin işten ayrılma niyetini azalttığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise kariyer yönetim kaynaklarının artışı ile işten ayrılma niyetinin de artış göstermesidir ($p<.05$). Buradan hareketle çalışanların kariyer gelişimini desteklemek amacıyla çalışma arkadaşları, mentörler, süpervizörler ve yöneticileri kapsayan iş ağları oluşturması; kendi ve iş dünyasıyla ilgili bilgiler toplaması ve işiyle ilgili yeni öğrenmelere açık olmasının işten ayrılma niyetini artırdığı söylenebilir. Öte yandan birey merkezli kaynaklar ile motivasyonel kaynakların işten ayrılma niyeti üzerinde manidar bir etki yaratmadığı görülmektedir ($p>.05$). Modelin açıkladığı varyans oranının, iki farklı hesaplama sonucu sırasıyla Cox & Snell değerine göre %33 ve Nagelkerke değerine göre %44 olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre çevresel kariyer kaynakları ile kariyer yönetim kaynaklarının işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük grupları birbirinden ayırmada manidar bir etkisi bulunurken; insan sermayesi kaynakları ve motivasyonel kariyer kaynaklarının grupları ayırmada manidar bir etki yaratmadığı görülmektedir. Kariyer yönetim kaynaklarının grupları birbirinden ayırdığı ve işten ayrılma niyetini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin kariyer keşfi yapmaları, öğrenme deneyimlerine açık olmaları ve yeni ağlar kurmalarıyla birlikte işten ayrılma niyetleri de artış göstermektedir. Kariyer seçeneklerini keşfeden öğretmenlerin yeni seçeneklerle birlikte buldukları işten ayrılma istekleri kariyer yenilenme gücü modeli ve kariyer uyum yeteneklerine ilişkin kuramsal açıklamalarla da örtüşmektedir (Ayaz, 2021; Hirchi vd., 2018; Savickas ve Porfeli, 2012). Ayrıca Moynihan ve Pandey (2008) ve Yang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmalar çalışanların sahip oldukları ağın işten ayrılma niyetlerini artırdığını belirlemiştir. Yani yeni bağlantılar kurabilen öğretmenlerin farklı kariyer seçeneklerini

keşfedebilecekleri ve kariyer geçişi yapmak isteklerinin artabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulguda çevresel kariyer kaynaklarının işten ayrılma niyeti düşük ve yüksek öğretmenleri manidar bir şekilde birbirinden ayırdığını göstermektedir. Ayrıca çevresel kariyer kaynakları işten ayrılma niyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgu Kraimer vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, işgönerlerin algıladıkları kurumsal kariyer desteği ve kariyer fırsatlarının işten ayrılma niyetini azalttığı bulgusu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel destek düzeylerinin artmasıyla işten ayrılma düzeylerinin azaldığı (Bakan vd. 2017; Uzun, 2018), örgütsel dışlanmanın artmasıyla birlikte işten ayrılma niyetini arttığı çalışmalar da mevcuttur (Köksal vd., 2021). Aynı zamanda alan yazındaki farklı çalışmalarda kurum içi kariyer fırsatlarının, işten ayrılma niyeti ile aralarında negatif (Nouri ve Parker, 2013) bir ilişkinin varlığı bulguları da araştırmanın çevresel kariyer kaynakları boyutu ile ilgili bulguyu güçlendirmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda kariyer desteği alabilecekleri bir ağ mekanizmasının bulunması, çalışanların motivasyonlarını arttırarak işten ayrılma niyetini azaltacağı için kurum adına işten ayrılma davranışının azalacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde çevresel kariyer kaynaklarından kariyer fırsatlarının (Kundi vd., 2017) ve sosyal destek boyutunun (Mondo vd., 2022) işten ayrılma niyetini azalttığına yönelik çalışma sonuçları ile araştırmamızın çevresel kariyer kaynaklarının işten ayrılma niyetini azalttığı bulgusu ile çelişmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu insan sermayesi kaynaklarının ve motivasyonel kariyer kaynaklarının işten ayrılma niyeti yüksek ve düşük öğretmen gruplarını manidar bir şekilde ayıramadığıdır. İnsan sermayesi kaynaklarının, analizde kullanılan model içerisinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmış, dolayısıyla insan sermayesi kaynakları ile işten ayrılma niyeti arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır, fakat önceki çalışmalarda (Demir, 2019; Manchester, 2010; Wei, 2015) insan sermayesi kaynakları ile işten ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmayı geçmiş çalışmalardan ayırmaktadır. Araştırmayı alan yazından ayıran bir diğer bileşen ise motivasyonel kariyer kaynaklarının işten ayrılma niyeti üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı sonucudur. Motivasyonel kariyer kaynakları bağlamından ele alındığında araştırma sonuçlarından farklı olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal ve mesleki bağlılıkları arttıkça işten ayrılma niyetlerinin azaldığını gösteren araştırmalarla karşılaşılmaktadır (Chang, 1999; Karaca ve Şenel, 2022; Uştu

ve Tümkaya, 2017). Benzer şekilde Çakmakçı ve Çetin (2012) tarafından elde edilen öğretmenlerin kurumlarına bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki negatif ilişki araştırma sonuçlarından farklı olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak kariyer netliğinin de işten ayrılma niyetini düşüren bir faktör olarak öne çıktığı araştırmalar mevcuttur (Alam ve Asim, 2019).

Araştırma sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde işten ayrılma niyeti üzerinde çevresel kariyer kaynaklarının ve kariyer yönetim kaynaklarının etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin çalıştıkları kurumdan aldıkları destek ve kurum içi kariyer fırsatlarıyla birlikte azaldığı ancak kariyer seçeneklerini keşfetmeleri, ağ kurmaları ve yeni öğrenme deneyimleriyle birlikte arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin kurum içinde deneyimledikleri tükenmişlik, başarısızlık hissi ve kurumdan yabancılaşmayla birlikte (Öztürk Çiftçi vd., 2015; Gençer Çelik, 2020; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016) yeni arayışlar içerisinde olmaları beklendik bir sonuçtur. Araştırma sonuçları kariyer kaynaklarının işten ayrılma niyetini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlarla birlikte araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ilk olarak diskriminant analizi kullanılmak istenmiş ancak değişkenlerin normal dağılım göstermemesi üzerine aynı amaca hizmet eden lojistik regresyon analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu durum araştırmada veri kaybının ortaya çıkmasına neden olmuştur ve bir sınırlılık olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin işten ayrılma niyeti üzerinde kurumsal kariyer desteği boyutunun manidar etkisi olduğunu göstermektedir (Kraimer vd., 2011). Ayrıca yöneticinin desteği (Koşir vd., 2020) öğretmenlerin iş hayatında stresi azaltmaktadır. Bu bağlamda kurumların ve yöneticilerin öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyici çözümler üretmeleri, kurum içinde ve kurum dışında yeni kariyer fırsatları sunmaları; kurum içinde öğretmen devamlılığı açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş tanımlarındaki netlik, çalışma saatleri ve aldıkları ücrette bir standartların oluşturulması ile işten ayrılma niyetleri azalacaktır. Öğretmenlerin farklı kariyer seçeneklerini keşfetmeleri ise işten ayrılma niyetlerinde artış oluşturacaktır. İşten ayrılma niyeti aracılığıyla kariyer geçişi yapmak isteyen öğretmenlerin kariyer seçeneklerini keşfetmeleri, öğrenmeye açık olmaları ve yeni bağlantılar kurarak ağlarını genişletmeleri önerilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının (2008) Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan öğretmenlik görev tanımı, öğretmen görev, yetki ve sorumlulukları, haftalık azami çalışma saatleri ve işten ayrılma maddelerinin usule uygun uygulanması ve öğretmenlerin özlük haklarının korunması ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi adına çözüm içeren daha kapsayıcı ve koruyucu yasalar çıkarılması politika yapıcılara önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranları

Birinci ve dördüncü yazar çalışmanın planlanması, alan yazın taraması ve istatistiksel analiz süreçlerini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine ve makalenin yazımına katkı sağlamış, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunda (Protokol No.17949) 28.06.2022

tarifli 2022-14 numaralı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çıkar Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Alam, A., & Asim, M. (2019). Relationship between job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Human Resource Studies*, 9 (2), 163-194. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i2.14618>
- Altaş, S. S., & Kuzu, A. (2016). Sağlık çalışanlarında iş tatmini ve duygusal bağlılığın bireysel iş performansı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *International Journal of Academic Value Studies*, 2 (4), 23-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijavs/issue/28375/301689>
- Aslan, H., & İnce, E., (2019). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde iş stresinin aracı rolü. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 479-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66826/1045243>
- Aslan, Z., & Etyemez, S. (2015). İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Hatay'daki otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 482-507. <https://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/267>
- Ayaz, A. (2021). *Öğretmenlerin öznel kariyer başarısını etkileyen faktörler: Bir karma yöntem araştırması* (Yayın no. 682993) [Doktora Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnepTnbhn8rNR77LT2olvq0ULTw2WyvhNtlLqWKzpbWv2HPi1G1exXkm7vA>
- Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıflandırılmasında kariyer uyum yeteneklerinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 147-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/48112/609055>
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development Öğretmenlik kariyer evrelerine öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5450>
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Okumuş, M. T., & Akmeşe, A. (2017). Öğretmenlerin işe yönelik davranışlarında (örgütsel stres, iş yükü, işten ayrılma niyeti ve iş tükenmişliği) örgütsel desteğin rolü: Bir alan araştırması. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 3 (4), 444-464. <http://dx.doi.org/10.26728/ideas.53>
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dersaneleri değerlendirmeleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 68-86. <http://www.e-ijer.com/en/pub/issue/8015/105284>
- Belete, A. (2018). Turnover intentions influencing factors of employees: An empirical work review. *International Journal of Research in Business Studies & Management*, 5 (7), 23-31. <https://doi.org/10.4172/2169-026X.1000253>
- Bulutlar, F. & Ünler Öz, E. (2010). Kurumdan ayrılma niyetini etkileyen unsurlar: İşe bağlılık ve kurumla özdeşleşme. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri & İnsan Kaynakları Dergisi*, 12

- (2), 75-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iscguc/issue/25482/268770>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (31 Baskı)*. Pegem Akademi.
- Cerev, G., & Çoşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 125-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/had/issue/54259/735525>
- Cerit, Y., & Özdemir, T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 626-637. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3121>
- Chang, C.P. & Chang, W.C. (2008). Internal marketing practices and employees turnover intentions in tourism and leisure hotels. *The Journal of Human Resource & Adult Learning*, 4 (2): 161-172. <https://www.i-scholar.in/index.php/jhar/article/view/38664>
- Chang, E. (1999). Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intentions. *Human Relations* 52, 1257-1278 <https://doi.org/10.1023/A:1016908430206>
- Çakmakçı, C., & Çetin, Ş. (2012). Öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeyleri ile kurumdan ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 22 (2), 41-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/khobilim/issue/34209/378180>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 518-541. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/56519/476428>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Baskı). Pegem Akademi, 49-103.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20246/214791>
- Demir, S. (2019). İnsan sermayesi ile kurumsal itibar, iş sargınlık ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50 (50), 43-56. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.586831>
- Dempsey, M., & Burke, J. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in ireland report: A two-month follow-up*. Project Report. Maynooth University. <https://mural.maynoothuniversity.ie/13001/>
- Doğan, S., & Oğuzhan, Y. S. (2015). Çalışanların duygusal zeka düzeylerinin işten ayrılma niyetlerine etkisi üzerine bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi & İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/niguiibfd/issue/19758/211534>
- Duman, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>
- Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8 (1), 47-62. <https://doi.org/10.21031/epod.297901>
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Çağlar, S., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177. <https://doi.org/10.19128/turje.855185>
- Gençer Celik, G. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal & Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (7), 276-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/56000/751629>
- Gümüşsoy, Y., & Yıldırım, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinde tükenmişliğin işten ayrılma niyetine etkileri: Aksaray ili örneği. *European Journal Of Managerial Research (EUJMR)*, 4 (7), 286-302. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eujmr/issue/57882/837898>
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 133-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18131>
- Hardianto, H., Rugaiyah, R., & Rosyidi, U. (2019). The effect of reward and job satisfaction toward turnover intentions private junior high school. *International e-Journal of Educational Studies*, 3 (6), 128-140. <https://doi.org/10.31458/iejjes.544742>
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40 (4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success: Development and validation of the career resources questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 26 (2), 338-358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Karaca, A. & Şenel, S. (2022). Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel kimliğin aracı rolü: Devlet okullarında bir alan araştırması. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, (1), 19-42. <https://doi.org/10.35344/japss.1067434>
- Kitapçı, H., Kaynak, R. & Ökten, S. S. (2013). Güçlendirmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi: Kamu ve özel sektörde mukayeseli bir araştırma. *International Review Of Economics & Mangement*, 1 (1), 49-73. <https://doi.org/10.18825/iremjournal.109059>
- Koçak, D., & Yücel, İ. (2018). Algılanan örgütsel destek ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın aracı etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi & İdari Bilimler Dergisi*, 32 (3), 683-704. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/38242/401913>
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 48(6), 844-848. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>
- Köksal, K., Gürsoy, A. & Tuta, Y. (2021). Aile desteğinin örgütsel dışlanma ile işten ayrılma niyeti ilişkisindeki rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (35), 1925-1945. <https://doi.org/10.26466/opus.753300>

- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Bravo, J. (2011). Antecedents and outcomes of organizational support for development: The critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology*, 96 (3), 485-500. <https://doi.org/10.1037/a0021452>
- Kundi, M., Ikramullah, M., Iqbal, M. Z., & Ul-Hassan, F. S. (2018). Affective commitment as mechanism behind perceived career opportunity and turnover intentions with conditional effect of organizational prestige. *Journal of Managerial Sciences*, 1.
- Kurtulmuş, M. & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Küçükusta, A. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesine etkisi* (Yayın no. 207845) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EPX_SaJ0b35Gq45swKG3IHMi_SOeI5vDccCdxB3meTr_MF4g6K09IC4s_OF53qKp-
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intentions. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Manchester, C. F. (2010). Investment in general human capital and turnover intentions. *American Economic Review*, 100 (2), 209-213. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.209>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080308-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
- Mondo, M., Pileri, J., Carta, F., & De Simone, S. (2022). Social Support and Self-Efficacy on Turnover intentions: The Mediating Role of Conflict and Commitment. *Social Sciences*, 11(10), 437. <https://doi.org/10.3390/socsci11100437>
- Moynihan, D., P., & Pandey, S., K., (2008). The ties that bind: Social networks, person-organization value fit, and turnover intentions. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 18 (2), 205-227. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum013>
- Nguyen, T.D., Pham, L.D., Crouch, M., & Springer, M.G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Nouri, H., & Parker, R. J. (2013). Career growth opportunities and employee turnover intentions in public accounting firms. *The British Accounting Review*, 45 (2), 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2013.03.002>
- Öztürk Çiftçi, D., Meriç, E., & Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 8 (41), 996-1007. https://www.researchgate.net/publication/326785731_Org_utsel_Sessizlik_Tukenmislik_ve_Isten_Ayrilma_Niyeti_Ili_iskisi_Ordu_Ili_Ozel_Egitim_ve_Rehabilitasyon_Merkez_lerinde_Bir_Uygulama
- Sargın, N., & Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 323-329. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61801/924610>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11 (2), 277-288. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/117363/>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (6. Baskı). (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Akademi.(2013)
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1), 233-244. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p233>
- Turunç, Ö. & Çelik M. (2010). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: Savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 209-232. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2825/38175>
- Uştu, H. & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1262-1274. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330256>
- Uzun, T., (2018). Öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Örgütsel güvenin aracı rolü. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18), 133-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/38325/443941>
- Wang, F., Xu, Y., Zhou, X., Fu, A., Guan, Y., She, Z., Wang, Z., & Bi, Y. (2021). Are adaptable employees more likely to stay? Boundaryless careers and career ecosystem perspectives on career adaptability and turnover. *Applied Psychology*, 71(4), 1326-1346. <https://doi.org/10.1111/apps.12356>
- Wang, Y., Li, Z., Wang, Y., & Gao, F. (2017). Psychological contract and turnover intentions: The mediating role of organizational commitment. *Journal of Human Resource & Sustainability Studies*, 5 (1), 21-35. <https://doi.org/10.4236/jhrss.2017.51003>
- Wei, Y., C. (2015). Do employees high in general human capital tend to have higher turnover intentions? The moderating role of high-performance HR practices and P-O fit". *Personnel Review*, 44 (5), 739-756. <https://doi.org/10.1108/PR-07-2013-0137>
- Wells, J.E., & Peachey, J.W. (2011). Turnover intentions: Do leadership behaviors and satisfaction with the leader matter?. *Team Performance Management*, 17 (1/2), 23-40. <https://doi.org/10.1108/13527591111114693>
- Yang, J., Gong, Y., & Huo, Y. (2011). Proactive personality, social capital, helping and turnover intentions. *Journal of Managerial Psychology*, 26 (8), 739-760. <https://doi.org/10.1108/02683941111181806>

- Yıldız, Z., Ayhan, S., & Erdoğan, Ş. (2009). The impact of nurses' motivation to work, job satisfaction and sociodemographic characteristics on intentions to quit their current job: An empirical study in Turkey. *Applied Nursing Research*, 22 (2), 113-118.
<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2007.06.002>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.
<https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Extended Abstract

Introduction

The problems experienced by teachers working in private schools in business life are becoming increasingly important. According to data obtained in 2022, 14.58% of teachers working in Turkey work in private schools. These problems increase teachers' turnover intentions and pose a threat to the school system over time and constitutes a barrier to the realization of educational goals in a longer period. In this study, the factors that create and develop teachers' turnover intentions were examined based on the career resources model. Personal, environmental and external factors such as low salary, heavy workload, lack of job guarantee, stress, parent and student problems, job alienation and organizational support perception affect teachers' turnover intentions (Altaş & Kuzu, 2016; Duman et al., 2020; Wang et al., 2017). Turnover intentions can be a positive or a negative situation for employees. However, for institutions, turning the intentions to leave the job into behavior is considered as loss of workforce, re-employment process and economic loss.

The career resources model, on the other hand, consists of many different variables that affect the career success of the individual. It is a structure that defines the basic characteristics that individuals should have in the process of achieving career success (Hirschi, 2018). The career resources model is a structure consisting of four main dimensions (human capital resources, environmental career resources, motivational career resources, career management resources) and 13 sub-dimensions. Human capital is defined as the knowledge and skills that will increase an individual's career performance. Environmental career resources consist of social networks that will support an individual's career. Motivational career resources consist of career commitment, career clarity and career confidence sub-dimensions. They are the internal processes that play a role in bringing the individual to career success. Finally, career management resources consist of networking, career exploration and learning sub-dimensions. In the literature, there are studies showing that professional knowledge and skills (Demir, 2019; Manchester, 2010) corporate career support, social career support factors (Aslan & İnce, 2019; Köksal et al., 2021) reduce the turnover intentions. The study was created with the information obtained from different branch teachers working in private schools. The aim of the study is to reveal the factors affecting the turnover intentions. The results obtained from the study are important for teachers and private school administrators who want to make a career transition. The results to be obtained from the research will enable us to conduct studies to prevent the turnover behavior of teachers working in private schools.

Method

In this study, the factors affecting the turnover intentions were investigated based on the career resources model. For this reason, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The dependent variable of the research is turnover intentions and the independent variable is career resources. Convenience sampling method was used to determine the study group. 144 women and 120 men were included in the study and a total of 264 teachers were reached. The ages of the participants ranged from 23 to 60. The data were collected by using the "Turnover Tendency Scale" (Küçükusta, 2007), the "Career Resources Scale" (Ayaz, 2021) and the "Personal Information Form" created by the

researchers. After determining the suitability of the data for analysis, logistic regression analysis was performed to determine the groups with high and low turnover intentions. In this context, the role of the four main dimensions of the career resources model has been examined in order to distinguish two groups with low and high turnover intentions as the dependent variable of the research.

Results and Conclusions

Research results show that environmental career resources and career management resources have a significant effect on separating groups with low and high turnover intentions. In addition, it was concluded that human capital resources and motivational career resources were not effective on separating two groups. In this context, as teachers explore careers, they are open to learning experiences, and establish new networks and their turnover intentions increases. At the same time, these findings of Moynihan and Pandey (2008) and Yang et al. (2011) are consistent with the findings that the networks of the employees increase their turnover intentions.

Another important finding of the study is that environmental career resources reduce the turnover intentions and effectively separate the high and low turnover intentions groups from each other. Existing studies in the literature (Bakan et al., 2017; Köksal et al., 2021; Kraimer et al. 2011) clearly demonstrate this effect between environmental career resources and turnover intentions. From this point of view, it can be said that the existence of a network mechanism in the institution where teachers work, which will increase their motivation and receive the career support they need, will reduce their turnover intentions.

Human capital resources and motivational career resources do not have a significant effect on turnover intentions. Human capital resources and motivational career resources do not have a significant effect on differentiating between groups with high and low turnover intentions. Previous studies have shown that there is a negative relationship between human capital resources and turnover intentions. In addition, in the context of motivational career resources, there are studies in the literature showing that as classroom teachers' emotional and professional commitment increases, their turnover intentions decreases (Chang, 1999; Karaca & Şenel, 2022; Uştu & Tümkaya, 2017). These two findings distinguish our study from previous studies.

In summary, the results of the research showed that career resources affect turnover intentions both positively and negatively. It was concluded that the environmental career resources and career management resources of the career resources model were effective on the turnover intentions while human capital resources and motivational career resources did not have a significant effect. The corporate support and in-house career opportunities that teachers have reduce their turnover intentions while career discoveries, networking and new learning experiences seem to increase turnover intentions. Institutional managers are recommended to support the career development of teachers in order to increase the continuity of their employees, and to offer new career opportunities within and outside the institution. However, it is recommended that teachers who want to make a career transition should explore their career options, should be open to learning and expand their networks by making new connections.

Author Contributions

The first and fourth authors carried out the planning of the study, literature review and statistical analysis. All authors contributed to the data collection process and the writing of the article, read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was carried out with the approval decision of Hasan Kalyoncu University Graduate Education Institute Ethics Committee (Protocol No.17949) at the 2022/14 meeting dated 28.06.2022.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Okullarda Yaşanan Kayırmacı Davranış Örneklerinin Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre İncelenmesi¹ Examining the Examples of Nepotistic Behaviors in Schools According to the Experiences of the Teachers

Sibel Ayas¹  Taner Atmaca² 

¹ Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce, Türkiye

² Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

14.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

21.03.2023

*Sorumlu Yazar

Taner Atmaca

Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi M9
Blok 205 Nolu Oda-
Düzce

taneratmaca@duzce.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın temel amacı farklı kademelerdeki öğretmenlerin görüş ve deneyimleri doğrultusunda okullarda karşılaşılan çeşitli kayırmacılık davranışlarının nedenlerini ve etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın diğer amacı ise kayırmacılık yapanların ve kendisine kayırmacılık yapılanların öne çıkan özelliklerini betimlemektir. Çalışmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay (uygun) örnekleme tekniği ile belirlenen ve Düzce ilinde görevli on öğretmen meydana getirmektedir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öne çıkan bulgulara göre öğretmenler en çok okullarda, informal ilişkilere dayalı kayırmacılığın, siyasi ya da dini görüş yakınlığından kaynaklı kayırmacılığın, hemşericiliğin, sendikal yanlılığın ve görev dağılımlarında çeşitli kayırmacılığın olduğunu belirtmektedir. Kayırmacılık yapan ve kayırlanlar meslek etiğini ihlal edenler, etik değerlere önem vermeyenler, haksız beklenti içinde olanlar ve mesleki başarısı düşük olanlardır. Kayırmacılık daha çok, çıkar ilişkisini sürdürmek için yapılmaktadır. Kayırmacılığın nedenleri arasında meslek etiği bilgisinden yoksun olma, gruplaşma, çıkar ilişkisi kurma, zayıf okul kültürü gibi faktörler sıralanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kayırmacılık, nepotizm, meslek etiği, yanlılık

Abstract: The main purpose of this research is to reveal the causes and effects of various nepotistic behaviors encountered in schools in line with the opinions and experiences of teachers. The other purpose of the research is to describe the prominent features of the people who are favored and those who are favored. In the study, the phenomenology pattern, which is included in the qualitative research tradition, was used. The study group of the research consists of 10 teachers who are determined by the easy (appropriate) sampling technique and work in Düzce. The data of the research were analyzed by descriptive analysis and content analysis. According to the prominent findings, teachers state that mostly in schools, favoritism is based on informal relations, favoritism stemming from political or religious affiliation, compatriotism, trade union bias, and various favoritism in job distribution. Those who are favorites, violate professional ethics, do not attach importance to ethical values, have unfair expectations, and have low professional success. Nepotism is mostly done to maintain a relationship of interest. Factors such as lack of knowledge of professional ethics, grouping, establishing a relationship of interest, and weak school culture are among the causes of nepotism.

Keywords: Favoritism, nepotism, professional ethic, bias

Ayas, S. ve Atmaca, T. (2023). Okullarda yaşanan kayırmacı davranış örneklerinin öğretmenlerin deneyimlerine göre incelenmesi. *Erzincan University Journal of Faculty Education*. 25(2), 262-278. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1143878>

Giriş

Kayırmacılık gerek gündelik hayatta gerekse çalışma hayatı içerisinde zaman zaman karşılaşılan, örgütsel yapı ve davranışı olumsuz etkileyen olgulardan birisidir. Örgüt içinde yaşanan kayırmacı davranışlar birtakım olumsuzlukları beraberinde getirmekte hatta zamanla örgütlerin amaçlarını yerine getiremeyerek gerilemelerine yol açabilmektedir (Avcı, 2017). Örgüt içerisinde ortaya çıkan kayırmacılık, eşit ve adil olmayan uygulamaları beraberinde getirdiğinden çalışanların kuruma olan güvenin azalmasına yol açmaktadır (Muca, 2019). Eşit ve adil olmayan uygulamalar örgüt içerisinde işleyişin sağlıklı yürütülebilmesini engelleyecek sonuçların ortaya çıkmasına ortam hazırlayabilmektedir. Yakın ilişki ağları etrafında kurulan kayırmacılık aslında yozlaşmış bir ilişki biçimidir. Örgütlerde ya da gündelik hayatta yakınlık derecesine ve türüne göre kayırmacılık değişik türlerde ortaya çıkabilmektedir. Literatür incelemelerinde kayırmacılığın farklı yazarlar tarafından farklı alt başlıklarda ele alındığı görülmektedir. Yıldırım (2013) kayırmacılığı nepotizm ve kronizm olmak üzere ikiye ayırmış, siyasi kayırmacılığı, hizmet kayırmacılığını ve gönül yapmayı (suvasyon)

nepotizmin alt alanları olarak incelemiştir. Aydoğan (2009) ile Polat ve Kazak (2014) kayırmacılığı kronizm (eş-dost kayırmacılığı), patronaj ve nepotizm (akraba kayırmacılığı) olarak üç alt alana ayırmıştır. Özkanan ve Erdem (2014) kayırmacılığı adam kayırmacılığı ve siyasi kayırmacılık altında iki temel başlıkta toplamış; adam kayırmacılığını nepotizm ve kronizm, siyasi kayırmacılığı ise patronaj, hizmet kayırmacılığı ve klientalizm olarak alt alanlara ayırmıştır. Meriç (2012), kayırmacılık türlerini patronaj, nepotizm, cinsel kayırmacılık, partizanlık, hizmet kayırmacılığı ve kronizm olarak altı başlık altında ele almıştır.

Latince “yeğen” anlamına gelen “nepot” sözcüğünden türeyen nepotizm kavramı ile kavramın kullanım alanı arasındaki paralellik akraba ayrımcılığının benzer yönlerini ortaya koymaktadır. Akraba kayırmacılığı günümüzde de bir kimsenin beceri, kabiliyet, başarı ve eğitim düzeyi vb. faktörler dikkate alınmaksızın sadece politikacı, bürokrat ve diğer yöneticiler ile olan akrabalık ilişkileri esas alınarak bir göreve getirilmesi ya da çeşitli imtiyazlar sunulmasıdır (Özkanan ve Erdem, 2015). Nepotizmin ortaya çıkış nedenlerine bakıldığında başlangıçta yönetsel alanda etkili olan kişilerle kan bağı olanların kamu kurumlarına, özel

¹ İlk yazarın Bahar dönemi 2022’de tamamladığı aynı isimli tezsiz yüksek lisans proje çalışmasından türetilmiştir. İkinci yazar, ilk yazarın danışmanlığını yürütmüştür.

sektöre ya da STK'larda birtakım imtiyazlar elde etmesi iken giderek siyasi alanda etkili olduğu görülmektedir. Siyasi alanda nepotizm lider kişinin sadece kan bağı olanları imtiyazlı kılması değil etrafındakilerin kendisine sadık kalmasını sağlayan bir yöntem olarak da karşımıza çıkmaktadır (Atmaca ve Gölmez, 2021). Zamanla siyasi gücü elde tutmanın bir yöntemi olan nepotizmin toplum açısından yıkıcı etkileri de maalesef daha şiddetli olmaktadır.

Dirgen (2019) nepotizmin örgütlerde ortaya çıkmasının nedenleri arasında kültürel faktörleri, örgütlerde şeffaflığın olmamasını, nepotizmin olduğu toplumlarda bu durumun yadırganmamasını, liyakatli görevlendirmelerin olmamasını, örgütlerin profesyonellikten uzak olmasını ya da yabancılara duyulan güvensizliği sıralamaktadır. Nepotizm yoğun olarak görüldüğü aile şirketlerinde ailelerin öncelikleri, çoğunlukla işletmecilik kurallarının önüne geçer. Özellikle iş yeri sahibi olan yöneticiler, yeteneklerini ya da katkılarını dikkate almaksızın aile bireylerini ya da akrabaları işe almakta ve onların zayıf noktalarını göz ardı etmektedir (Ateş, 2003). Aile işletmeleri açısından aileden gelen kişilerin avantajlı konumu itibarıyla örgütteki üst düzey yöneticilerin aileden atanması, önemli bir strateji olarak sayılmaktadır (Akar, 2020). Çalışanlar için ise durum tam tersidir. Çalışma ortamında yapılan katkı ve alınan pay arasında bir eşitsizlik olduğunda, çalışanlarda güven eksikliğine neden olmaktadır. Güven eksikliği ise iş doyumunu, güdülenmeyi ve performansı etkilemektedir (Ateş, 2003).

Nepotizm sadece aile şirketlerinde değil, resmî ve özel kurumlar için de çalışma ortamlarının olumlu iklimini bozan etmenlerden biri olarak sayılmaktadır. Hatta işten ayrılma niyetinin ortaya çıkmasında etkili olduğu ile ilgili araştırmalar söz konusudur (Bostancıoğlu, 2008). Nepotizmin nedenleri kadar sonuçları da örgütler açısından olumsuzluklara neden olmaktadır. Yücekaya (2018), nepotizmin örgütler açısından olumsuz etkileri arasında liyakatli olmayan kişilerin yönetime gelmesi, adaletsizliği artırması, çalışanların iş doyumunu düşürmesi, örgütsel bağlılığı azaltması, güvenilmezliği çoğaltması gibi durumları sıralamaktadır. Kamu kurumlarında ise kurumları entropiye kadar götürecektir olumsuz sonuçları olabilir. Çünkü kamu kurumlarında rekabet yerine işlerin düzenli olarak sürdürülmesi söz konusudur ve kayırmacılık bürokratik yapıya da zarar vermektedir (Yılmaz ve Kılavuz, 2002). Eğitim örgütlerinin de kamu kurumları olarak zaman zaman kayırmacı davranışlara rastlanmaktadır. Bu durum eğitimin yönetiminde etik olmayan uygulamaların yaygınlaşmasına ve okul iklimine-kültürüne zarar verecek boyuta gelmesine de yol açabilmektedir. Okul yöneticileri görevlerini icra ederken yasalarla belirlenen eğitim politikalarını ve bu politikaların hayata geçirilmesi için belirlenen genel ve özel eğitim amaçları gerçekleştirmekle mükelleftirler (Kaya, 1991). Okul yöneticilerinden beklenen görevlerini yerine getirirken yasalara uygun hareket etmeleridir. Ancak beşerî ilişkileri de içinde barındıran yönetim faaliyetini sadece yürürlükte olan yasalar çerçevesinde gerçekleştirmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinden mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Bursalıoğlu, 1991).

Strike, Haller ve Soltis'e (2005) göre de okul yöneticilerinin yönetim görevlerini gerçekleştirirken sahip oldukları etik değerler onların davranışlarına yön verir (akt. Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu ve Özer, 2017). Yöneticilerin karşılaştıkları sorulardan biri etik davranışlar sergileyip sergilemedikleridir. Yöneticilerin karar alma aşamasında, kaynakların dağıtılmasında adil ve eşit davranışlar sergilemesi

çalışanlarda güven duygusunun oluşmasında son derece önemlidir. Aksi takdirde yönetim faaliyetlerinde kayırmacı davranışlardan kaçınmak güçleşebilir. Okul yöneticilerinden beklenen etik davranışlar dürüstlük, adalet ve açıklık ilkeleri ile bağlantılı olup, alınan kararların objektif olması ve kararların uygulanmasında şeffaflık ve eşitlik ilkesinin gözetilmesidir. Güven ortamının sağlandığı ve eşitlik ilkesinin uygulandığı bir eğitim öğretim ortamında çalışanların iş doyumunu ve örgüte bağlılığı artacak verilen hizmetin kalitesinde de artış sağlanacaktır (Tunç, 2008). Kısaca okul yöneticileri ile çalışanlar arasında oluşturulacak mesafenin eşit olması kayırmacı davranışların görülmesini azaltacaktır. Tan (2006:47) tarafından yapılan araştırmada "Okulda çalışan tüm personelin performansını etkileyen en önemli faktör adalettir.", önermesine öğretmenler yüksek bir oranda tamamen katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerde adalet algısının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin uygulamalarında daha adaletli ve tarafsız davranarak kayırmacı davranışlar sergilememesi gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin kurumlarında kayırmacı davranışlar sergilemeleri okul iklimini ve öğretmenlerin örgüte bağlılığı olumsuz etkileyebilmektedir (Atmaca ve Gölmez, 2021). Okul içinde bazı kişilerin kayırılması diğer kişilerin örgütsel adalet algılarını zedelemekte, yönetime olan güven azalmaktadır. Literatürde yer alan bazı araştırmaların bulguları da bu yöndedir. Örneğin Polat ve Kazak (2014) okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları sonucu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumsuz yönde etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Aydoğan'ın (2009), çalışmasında öğretmenler yöneticilerinin herhangi bir sebepten dolayı izin almada derse giriş-çıkış zamanlamalarında, maddi ve akademik olarak yararlanabilecekleri etkinlikler için katılımcı seçimlerinde, hemşerileri ve siyasal olarak yakın görüş sahibi kişilerin lehine kayırmacılık gösterdiklerine inandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum da öğretmenlerin okuldaki yöneticiye olan güvenini azaltmaktadır. Literatürde eğitim örgütlerinde karşılaşılan kayırmacı davranışların daha ziyade sonuçlarına odaklanıldığı (Akar, 2022; Çelik ve Erdem, 2012; Demirbilek, 2018; Turhan ve Erol, 2020), kayırmacılığın hangi amaçla ve genelde hangi özellikteki kişiler tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin çalışmaların (Gider ve Okçu, 2021) daha az yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile Düzce ili içerisinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak okul ortamlarında karşılaşılan kayırmacı durum ve davranışların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okullarda en çok karşılaşılan kayırmacılık türleri nelerdir?
2. Okullarda kayırmacılık yapanların ve yapılanların özellikleri nelerdir?
3. Okullarda daha çok hangi amaçla kayırmacılık yapılmaktadır?
4. Okullarda kayırmacılığın nedenleri nelerdir?
5. Okullarda kayırmacılığın etkileri nelerdir?

Yasalarla belirlenmiş ve örgütlerde olması gereken işleyişle ilgili düzenlemelerde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları keyfi ve kayırmacı davranışların okul iklimine olumsuz yansıdığı muhakkaktır. Bu durum okulların kuruluş amaçlarından olan eğitim-öğretim işlerinden uzaklaşmalarına, çalışanlar arasında iş birliğinin bozulmasına, çalışma ortamında güvene dayalı huzurlu bir ortamın oluşmamasına tüm bunların bütünü olan okul kültürünün gelişmemesine

neden olabilmektedir. Bu araştırma okullarda yöneticilerin sergilemiş oldukları ayrıcalıklı davranışların neler olduğunu tespitinin yapılması, okul ortamlarında karşılaşılabilecek olumsuzlukların eğitim kurumlarına verecekleri zararların anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında olguyu deneyimleyen kişilerin o deneyime yükledikleri anlam ve deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme söz konusudur. Bir başka anlatımla olgubilim modelinde insanların ilgili olguyu (fenomeni) nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, nasıl tecrübe ettikleri derinlemesine bir betimleme ile ele alınır (van Manen, 2016; Patton, 2014). Olgubilim modelinde insanların deneyimledikleri olguları ya da olayları nasıl betimledikleri ve yaşanan bu tecrübenin nasıl bir bilinç meydana getirdiği önemlidir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynağını genellikle o olguyu deneyimleyen ve dışı vurabilecek veya yansıtabilecek kişiler oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da kayırmacılık bir olgu olarak ele alınmış ve çeşitli zamanlarda çalıştıkları okullarda kayırmacı davranışlara tanıklık etmiş ve bu olguyu deneyimlemiş öğretmenlerin bu deneyimleri ortaya çıkartılmak istendiği için olgubilim modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, farklı okul türlerinde ve kademelerinde çalışan öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenler seçilirken aktif olarak görevde olma ve MEB bünyesinde çalışma, iş hayatında kayırmacı davranışları deneyimleme ve araştırmaya gönüllü olarak katılma şartları aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde farklı okul tür ve seviyelerinde görev yapmakta olan 10 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu meydana getiren öğretmenler ile ilgili cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem okul türü ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi gibi özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerden 8’inin kadın 2’sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 20-29 yaş bir, 30-39 yaş altı, 40-49 yaş üç öğretmen vardır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1’i matematik, 1’i edebiyat, 2’si okul öncesi, 1’i sınıf öğretmeni, 1’i görsel sanatlar, 2’si meslek dersleri, 1’i tarih ve 1 öğretmen de coğrafya branşındadır. Mesleki kıdemlerine baktığımızda ise; 1-5 yıl bir, 5-10 yıl üç, 10-15 yıl dört ve 16 yıl üzeri ise iki öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 3 tanesi ilkokulda, 1 tanesi ortaokulda, 6 tanesi ise lisede yani farklı kademelerde görev yapmaktadır. Görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine baktığımızda en az 1 yıl olan bir öğretmen, 2 yıl olan bir öğretmen, 3 yıl olan üç öğretmen, 4 yıl olan iki öğretmen, 8 yıl olan bir öğretmen, 10 yıl olan bir öğretmen ve en fazla 11 yıl olan bir öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Creswell, 2017). Durum çalışmalarında ve olgubilim modeli çalışmalarda olgulara ilişkin yaşantıları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşme en çok başvurulan veri toplama aracıdır (Çakır ve Özelmacı, 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacı davranışların belirlenmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde farklı branş farklı okul türü ve kademelerindeki öğretmenlere yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüş Alma Formu” uygulanmıştır.

Oluşturulan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenleri tanımak için oluşturulmuş kişisel bilgilerin yer aldığı sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacı davranışların nedenlerinin ve sonuçlarının neler olduğunu anlamaya yönelik 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Soru hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve ayrıca eğitim bilimleri alanında Düzce Üniversitesi’nde görev yapmakta olan iki akademisyenden de yardım alınmıştır. Görüşme formunun anlaşılır olup olmadığını belirlemek için çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenin cevapları alınıp, değerlendirildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Şimdiye kadarki çalıştığınız okullarda çeşitli kayırmacılık türlerine rastladınız mı?
 - 1.1. Evet ise ne tür kayırmacılık davranışları olmaktadır?
2. Daha çok kimler kimlere kayırmacılık davranışı sergilemektedir? Kayırmacılık beklentisi içinde olan kişilerin ortak özellikleri sizce nelerdir?
 - 2.1. Sizce bu kayırmacılığı amacı nedir? Kayırmacı davranışlar eğitim öğretimle ilgili hangi alanlarda daha çok görülmektedir?
3. Kayırmacı davranışların nedenleri sizce neler olabilir?
4. Kayırmacılığı daha çok hangi faktörler etkilemektedir?
5. Kayırmacı davranışların çalışanlara ve kurumlara etkileri sizce nelerdir?

Veriler toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (26.05.2022 tarihli 2022/304 sayılı karar). Veri toplama sürecinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce ilinde bulunan farklı branşlarda farklı okul türlerinde ve kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle tek tek görüşülüp, “Öğretmen Görüş Alma Formunda” yer alan sorular salgın sürecinden dolayı 8 tanesi yüz yüze 2 tanesi ise çevrimiçi görüşme ve ses kaydı alınarak cevaplanmıştır. Çevrimiçi görüşmeler ses kayıtları, videolar ve yazılı metinlerdeki öğretmen cevapları tek tek incelenmiş ve sınıflama yapılmıştır. İnceleme sonucunda ortaya çıkan görüşleri içeren bir yazılı metin araştırmada yer alan öğretmenlerin mail adresine gönderilmiş ve görüşlerin kendilerine ait oldukları teyit etmeleri istenmiştir. Böylece araştırma verilerinde teyit edilebilirlik düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Mesleki Deneyim	Okul Türü	Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi
Ö1	Kadın	32	Sınıf Öğretmeni	5-10 yıl	İlkokul	4 yıl
Ö2	Kadın	32	Okulöncesi	10-15 yıl	İlkokul	11 yıl
Ö3	Kadın	42	Tarih	16 + yıl	Lise	10 yıl
Ö4	Kadın	36	Okulöncesi	10-15 yıl	İlkokul	8 yıl
Ö5	Kadın	41	Görsel Sanatlar	10-15 yıl	Lise	4 yıl
Ö6	Erkek	36	Coğrafya	5-10 yıl	Lise	2 yıl
Ö7	Erkek	31	Türk Dili	5-10 yıl	Lise	3 yıl
Ö8	Kadın	27	Matematik	1-5 yıl	Ortaokul	3 yıl
Ö9	Kadın	35	Halkla İlişkiler	10-15 yıl	Lise	3 yıl
Ö10	Kadın	43	Giyim Üretim Tekn.	16 + yıl	Lise	1 yıl

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel araştırmada sıklıkla kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırma için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenerek kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir çözümlenebilirlik tekniğidir (Koçak ve Arun, 2006). Verilerin analizinde çalışma grubunu oluşturan 10 öğretmenin görüşleri Microsoft Excel ortamında araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilerek ham veri dokümanı elde edilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde parçadan-bütüne yani tümevarımsal içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme metinlerinde tekrar eden kelime ve kavramlar araştırmacı tarafından kategorilere göre kodlanmıştır. Elde edilen bu veriler tablolar halinde ortaya çıkarılmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen kategorilere ait en çok tekrarlanan kodlar açıklanarak, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış form geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu aşamada iki kadın öğretmenle ile ön görüşme yapılmış, forma son biçimi verilirken bu görüşlerden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına giren öğretmenlerin görüşlerini herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan samimiyetle ifade etmeleri için araştırmanın amacı açıklanmış, ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenlerin kaygısını gidermeye yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ancak ses kaydı alınmasını istemeyen öğretmenlerden araştırma sorularına verilen cevaplar not edilerek kayıt tutulmuştur. Katılımcılara, görüşme metinlerine ilişkin eklemek veya çıkarmak istedikleri ifadeler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmada dış geçerliği artırabilmek için, farklı kademlerdeki

(ilkokul, ortaokul ve lise) okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma grubuna alınmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırabilmek için, araştırmanın her aşamasında (yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması, sorumlu sistemlere karar verilmesi) uzman görüşünden yararlanılmıştır. Kodlamaların tespiti esnasında nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli iki öğretim üyesinden destek alınmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar etrafında gerçekleştirilen analiz neticesinde ortaya çıkan bulgular bu başlık etrafında verilmiştir. Araştırmada toplam 5 tema 19 kategori bulunmuştur. İlk tema “Kayırmacılık Türleri” olarak belirlenmiştir.

Tema 1: Kayırmacılık Türleri

Araştırmanın veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen “Şimdiye kadarki çalıştığınız okullarda çeşitli kayırmacılık türlerine rastladınız mı? Evet ise ne tür kayırmacılık davranışları olmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde ilk tema olarak “Kayırmacılık Türleri” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında “İnformel ilişkilere dayalı kayırmacılık”, “Siyasi-dini görüş yakınlığı”, “Hemşericilik”, “Sendikal yakınlık” ve “Görev dağılımında kayırmacılık” olarak beş alt kategori tespit edilmiştir. Tablo 2’de tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir.

İnformel İlişkilere Dayalı Kayırmacılık

Katılımcı öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları kayırmacılık türlerinden biri olan informal ilişkilere ilişkin örneklere baktığımızda yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan ilişki biçiminin uzak ya da yakın olmasından kaynakladığı ve yöneticilerin yakın oldukları öğretmenlere karşı ayrıcalıklı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konuda karşılaştıkları davranışlara örnekler verilmiştir.

Tablo 2. Kayırmacılık türleri temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kayırmacılık Türleri	İnformal ilişkilere dayalı kayırmacılık	Arkadaşlık ilişkisi, eş-dost yakınlığı, okul dışı beraberlikler, samimiyet
	Siyasi-dini görüş yakınlığı	Aynı siyasi görüşten olma, ideolojik yakınlık ve birliktelik, aynı inanç grubundan olma
	Hemşericilik	Aynı veya yakın memleketten olma
	Sendikal Yanlılık	Aynı sendikaya üyelik, sendikal çıkar ilişkisi, sendikal destek
	Görev dağılımında kayırmacılık	Belli görevlerin adil dağıtılmaması, liyakati gözetmeme, görmezden gelme

Kıyafetle ilgili bir olay yaşandı. Öğretmen arkadaşımız dar, streç bir pantolon giydiği için müdür tarafından uyarıldı. Kendisine yakın gördüğü başka bir bayan öğretmen arkadaşına benzer kıyafetler giymesine karşı herhangi bir uyarı yapılmadı. Ayrıca uyarı verilen arkadaş daha silik, ses çıkarmayacak birisiydi. Uyarılmayan arkadaş ise tam tersi özelliklere sahipti. [Ö1]

Ailecek görüşükleri ve dışarıda da görüşükleri için okul müdürü bir öğretmen arkadaşla ders sırasında sohbet etmekte, öğretmen de "Dersim var, gitmem gerekiyor." demiyordu. Öğrenciler sınıfta öğretmenin gelmesini bekliyorlardı. [Ö2]

İşini yapan öğretmene daha çok iş verilmesi söylenebilir. Yaptıramadıklarına görev verilmemesi. (Kişilik ve karakterler görev dağılımında etkili olmakta) Nasıl olsa işi yapan biri var o yapsın, diğerleri baksın anlayışının olması. Ailece görüşme, ilişkilerinin samimi olmasından dolayı, aynı sosyal ortamda bir arada olup beraber zaman geçirme. [Ö4]

Okul idarecileri ile öğretmenler arasında kurulan yakın ilişkilerin okul ortamında ayrıcalıklı olma durumuna neden olduğu anlaşılmaktadır. Okul ortamlarında görülen informal ilişkilerin nedenleri arkadaşlık, eş-dost tanışlığı, okul dışı beraberlikler ve yakınlık olarak görülmektedir. Okul idarecilerinin öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin okul ortamına yansımalarına baktığımızda okul idarecileri ile yakın ilişki kuranların kayırıldığı yakın ilişki kurmayanlar için herhangi bir kayırma tutumunun olmadığı şeklindedir. İlişkilerin biçimlerindeki samimiyet kayırmacı davranışların görülme veya görülmemesi nedeni olarak algılanmaktadır.

Siyasi-Dini Görüş Yakınlığı

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacı davranışlardan bir diğeri olan siyasi -dini görüş yakınlığı olarak belirlenmiştir. Bu durum okul idarecileri ile öğretmenler arasında kayıran – kayırılan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Kayıran ve kayırılan arasında kurulan ilişkinin nedeni ise ortak amaç birliğinin olmasından kaynaklanmaktadır. Siyasi kayırmacılık da asıl amaç karşılıklı çıkar ilişkilerinin korunmasıdır. Aynı siyasi görüşe ya da dini oluşuma mensup olma okul ortamlarında okul idarecilerinin kayırmacı davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında bazı çarpıcı örnekler şu şekildedir:

Aynı siyasi görüşe sahip olma, aynı sendikaya üye olunması, aynı dini inanca sahip olma veya çıkarlarına en uygun oysa o kişiye karşı kayırmacı davranışlar sergilenmektedir. [Ö5]

Okul yöneticilerinin kendi ideolojik görüşleri ile örtüşen öğretmenlerin, okul işlerini kolaylaştırma. [Ö9]

Okulda üstü kapatılmaması gereken bir konu sırf kayırmacılık yüzünden kapatılmıştır. Kendilerinden

olmayan öğretmenler tarafından kabul edilmediği, böyle yapılmaması gerektiği dile getirilmiş ama yöneticiler tarafından kabul görmemiştir. [Ö7]

Okul içerisinde sendikal çalışmaların siyasi ideolojiler etrafında şekillenmesi ve okul yöneticileri ile bazı öğretmenlerin benzer dünya görüşü ya da dini inanç grupları içerisinde kesişmesi çıkar birliği sağlamaktadır. Bu durum da kayırmacılığı artırabilmektedir.

Hemşericilik

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacı davranış türlerinden biri de hemşericiliktir. Hemşericilik anlayışının temelinde, kayıran ile kayırılan arasında kurulan bağın aynı veya benzer memleketli olma durumu yatmaktadır. Okul idarecileri hemşerileri olan öğretmenlere karşı ayrıcalıklı davranışlar gösterebilmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri örnek olaylara baktığımızda bazı çarpıcı durumları görebiliriz:

Doğu Anadolu Bölgesi'nde çalıştığım sıralarda kendi bölgesinden olan insanları yöneticileri kayırmışlardı. Kayırma eylemini gerçekleştiren bu kişilerin vicdani duygularını kullanmadıkları, Allah korkusu hissetmedikleri benim hissettiğimdi. [Ö7]

Sendikal kaynaklı ve hemşeri olma kaynaklı kayırmacılık davranışlarıyla karşılaştım. Şöyle ki okul ders programı hazırlığında müdürümüz kendi hemşerisinin boş gün isteğine göre diğer öğretmenlerin ders programlarını hazırlamıştı. Okul ikliminin bozulmasına, müdüre olan saygının azalmasına ve iletişim bozukluklarına sebep oldu. Okul huzurunun bozulması beraberinde birçok soruna neden oldu. [Ö8]

Okul idarecileri görev yaptıkları aynı memleketli olma durumundan dolayı hemşerisi olan öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergilemektedirler. Kayırmacılığın türlerinden olan hemşerilere karşı ayrıcalıklı davranma okullarda da görülmekte olup, kayırmacı davranışların okul ortamlarında görülme nedenleri arasında sayılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin ilk görev yerlerinde bölgesel kaynaklı kayırmacı davranışların daha fazla görüldüğü belirtilmektedir.

Sendikal Yakınlık

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacı davranışlara örnek olarak okul idarecileri ile öğretmenlerin aynı sendikanın üyesi olma durumu gösterilmektedir. Sendikal açıdan aynı amaç birliğine sahip kişilerin çalışma ortamlarında birbirlerinin çıkarlarını korumaları kayırmacı davranışlar arasında gösterilmektedir. Siyasi-dini yakınlık ve kısmen hemşericilikte olduğu gibi sendikal yakınlıkta da kayıran-kayırılan, ortaklıklar, çıkarlar üzerine kurulan etik olmayan davranışlar sergilenmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında aşağıdaki çarpıcı ifadeleri görmek mümkündür:

Aynı siyasi görüşe sahip olma, aynı sendikaya üye olunması, aynı dini inanca sahip olma veya çıkarlarına en uygun oysa o kişiye karşı kayırmacı davranışlar sergilenmektedir. [Ö5]

Sendikal kaynaklı ve hemşeri olma kaynaklı kayırmacılık davranışlarıyla karşılaştım. [Ö8]

Okul ortamlarında öğretmenlerin karşılaştıkları kayırmacı davranışlarda aynı sendikaya üye olmak ve sendikal ilişkilerde kurulan çıkar ilişkisine uygun olarak bu kişilerin kayırılması okul idarecileri ile öğretmenler arasında sık karşılaşılan bir durum olarak düşünülmektedir. Aynı sendikaya üye olan öğretmenler de kendi aralarında birbirlerinin çıkarlarını koruma ve birbirlerini kollama davranışı göstermektedirler. Sendikal yakınlıkta öğretmenlerin öğretmenleri, okul idarecilerinin öğretmenleri koruma kollama ve birtakım ayrıcalıklar gösterme farklılığı gözlemlenmektedir.

Görev Dağılımında Kayırmacılık

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacılık türleri temasında yer alan son kategorileri ise görev dağılımında kayırmacılıktır. Öğretmenler, ders programlarının, ders saatlerinin, nöbet görevlerinin ve tören ve kutlamaların dağılımında yöneticilerin kayırmacı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri örnek olaylara baktığımızda bazı çarpıcı durumları görebiliriz:

Mesela törenler sırasında öğretmenlerin zamanında okulda olmaları gereken bir saat var. Birisine "Neden geç kaldın?" derken diğerinin hareketini görmezden geldi. Ya da ders dağılımı konusunda olabilir. Şöyle ki ilkokul ortaokul bir olan okullarda ortaokula öğretmen atanmadığı zaman ilkokuldan öğretmen görevlendirmesi yapılmaktaydı. Bu dağılım sırasında arkadaşlık ilişkisine göre bir sıralama yapılmaktaydı. [Ö1]

Ders programı dağılımlarında, öğretmenlerin programdaki sınıf ve saat istekleri konusunda, ayrıca derse zamanında girmeyen öğretmenlere uyarılması bazında her öğretmene eşit yaklaşılmıyordu. [Ö6]

Daha önce görev yapmış olduğum kurumlarda zaman zaman özellikle görev verilirken kayırmacı tutumlar görüyordum. Bu bazen izinlerde de oluyordu. Kendi açımdan yaşadığım bir olay yoktu ama mesela bir öğretmen arkadaşım vardı aynı branştaki başka bir öğretmen arkadaşımın daha çok çalıştığı düşünülüyordu. Diğer arkadaş da çalışıyordu ama genelde o yok sayılıyordu. [Ö10]

Kayırmacı davranışlarla daha çok okul işleyişinde yer alan görev dağılımlarında karşılaşılmıştır. Okul işleyişinden sorumlu kişiler okul idareciler olduğu için görev dağılımı planlaması yapılırken öğretmenler arasında eşit davranılmadığı bu durumda adaletsizliklere neden olduğu

görülmektedir. Okul idarecilerinin adaletsiz davranışları daha çok kayırdıkları kişilerin lehine olacak şekilde sergilediklerinden bu durum kayırmacılığın istenilmeme nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

Tema 2: Kayırmacılık Yapanlar ve Kayırılanların Özellikleri

Araştırmanın veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen "Daha çok kimler kimlere kayırmacılık davranışı sergilemektedir? Kayırmacılık beklentisi içinde olan kişilerin ortak özellikleri sizce nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar neticesinde ikinci tema olarak "Kayırmacılık Yapanlar ve Kayırılanların Özellikleri" olarak belirlenmiştir. Bu tema altında "Güce Yakın Olma", "Olumsuz Kişilik Özellikleri", "Mesleki Yetersizlikler", "Mesleki Etikten Yoksunluk" ve "İnformel Bağlantılar" olarak beş alt kategori tespit edilmiştir. İlk alt kategori olan "Güce Yakın Olma" başlığının altında hiyerarşi, haksız statü beklentisi gibi kodlar ortaya çıkmıştır.

İkinci alt kategori olan "Olumsuz Kişilik Özellikleri" başlığı altında kıskançlık, bencillik, yalakalık, ön planda olma çabası, çıkarıcı olma gibi kodlar çıkmıştır. Üçüncü alt kategori olan "Mesleki Yetersizlikler" başlığı altında iş başarısının düşük olması, görev ve sorumlulukların kaçma, mesleki gelişim eksikliği, mesleki eksiklikleri gizleme olma gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Dördüncü alt kategori olan "Mesleki Etikten Yoksunluk" başlığı altında mesleğin ihmal edilmesi, vicdan yoksunluğu, etik olmayan davranışlar sergileme, meslektaşlarını zor duruma düşürme gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Son alt kategori olan "İnformel Bağlantılar" başlığı altında belli görevlerin Yakın İlişkiler, arkadaşlık, hemşericilik, ideolojik ortaklık gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tablo 3'te ikinci tema, kategoriler ve kodlar verilmiştir.

Güce Yakın Olma İsteği

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacılık yapanlar ve kayırılanların özellikleri temasında ilk kategori olan güce yakın olma başlığının altında kayırılan ile kayırmacı davranışlar sergileyenlerin özelliklerinde hiyerarşi ve haksız statü beklentisinin etkili olduğu görülmüştür. Hiyerarşi ile kayırmacılık arasındaki ilişki daha çok kayırılanın yani alt kademedeki olanın korunması, işlerinin kolaylaştırılmasını kayırılanında kayırana sorgusuz sualsiz itaat etmesi elde ettiği ayrıcalıklar için minnet duyması ile ilgidir. Hiyerarşi, kayırmacı davranışların görüldüğü okullarda ast –üst ilişkisinin çıkarlarını karşılıklı korumalarında önemli bir etkidir. Kayırılmak isteyenler bu nedenle gücü elinde bulunduran kişilerle yakın ilişkiler kurmak istemektedirler. Bu konuda öğretmenlerin verdikleri örnek olaylara baktığımızda bazı çarpıcı durumları görebiliriz:

Tablo 3. Kayırmacılık yapanlar ve kayırılanların özellikleri temasına ait kategoriler ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kayırmacılık Yapanlar ve Kayırılanların Özellikleri	Güce Yakın Olma İsteği	Hiyerarşi, haksız statü beklentisi
	Olumsuz Kişilik Özellikleri	Kıskanç, bencil, iş arkadaşlarını ezen, görünür olmak isteyen, popüler bir imaj yaratmak isteyen, herkesten çok söz sahibi olmak isteyen
	Mesleki Yetersizlikler	İş başarısının düşük olması, görev ve sorumluluklarından kaçma, mesleki gelişim eksikliği, mesleki eksiklikleri gizleme
	Mesleki Etikten Yoksunluk	Mesleğin ihmal edilmesi, ahlaki değerleri önemsememe, etik olmayan davranışlar sergileme, meslektaşlarını zor duruma düşürme
	İnformel Bağlantılar	Yakın ilişkiler, arkadaşlık, hemşericilik, ideolojik yakınlık

Müdürler yakın oldukları öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergilemekte. Seneye tekrar aynı okulda görev almak için. [Ö1]

Okul idarecileri öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergilemektedir. [Ö2]

Görüşleri aynı doğrultuda olup ortak çıkar konusunda birleşenlerde kayırmacılık sergilenmektedir. Ortak özellikleri ise idareci arkadaşlara şirin görünme güdüsü. [Ö6]

Daha çok yönetici kademesinde bulunanlar daha alt kademelerde bulunan personele yönelik kayırmacılık davranışları sergilemektedir. Üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları aksatanlar genellikle kayırmacı davranış beklentisine girmektedir. [Ö8]

Okul ortamında kayırmacı davranışların güce yakın bulunduğu zaman daha kolay olacağı ile ilgili görüşlerin fazla olması inancı, ayrıcalık elde etmek isteyen öğretmenlerin okul idarecileri ile ilişkilerini daha sıkı tutuklarını göstermektedir. Okul idaresinin yetki ve gücünü kendi çıkarları için kullanmak isteyenler aslında kayırmacı davranışların okul ortamlarında görülmesine neden olmaktadır. Okul idarecileri de statülerini korumak için kayırmacı davranışlar içine girmektedirler.

Olumsuz Kişilik Özellikleri

Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacılık yapanlar ile kayıranların özellikleri temasında ikinci kategori olan olumsuz kişilik özellikleri başlığının altında kayırmacı davranışlar sergileyenlerin kıskançlık, bencillik, yalakaçlık, çok konuşma, her şeye atlama, iş arkadaşlarını ezmek, görünür olmak, popüler bir imaj yaratmak, çalıştıkları kurumda herkesten çok söz sahibi olmak gibi ortak özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz kişilik özelliklerinin kayıran-kayırlan ilişkisi içerisinde kayırlan tarafın sergilediği aşırı davranışlardan kaynaklandığını bunun da okul içi ilişkilere zarar verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin olumsuz kişilik özellikleri ile verdikleri örnek olaylara baktığımızda bazı çarpıcı durumları görmek mümkündür:

Okul idarecilerinin yakın oldukları kişileri kayırma eğilimleri vardır. Yalakaçlık, görünür olmak gibi. [Ö4]

Kayırmacı davranışları daha çok okul müdürleri sergilemektedir. Kayırmacılık beklentisi olan kişilerin ortak özellikleri; kıskançlık, bencillik, yalakaçlık, çok konuşma, her şeye atlama, iş arkadaşlarını ezmek, prim yapmak, görünür olmak, popüler bir imaj yaratmak, çalıştıkları kurumda herkesten çok söz sahibi olmak. [Ö5]

Okul ortamlarında görülen kayırmacı davranışların öğretmenlerin kişilik özellikleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Meslektaşları kayırlamak isteyen öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip değildirler. Kayırlamak isteyen öğretmenlerin amaçlarına ulaşmak için daha çok yalakaçlık yapma yöntemini seçtikleri görülmektedir. Yalakaçlığı şirin görünme, popüler olma, görünür olma, daha fazla söz sahibi olmak için de kullananlar mevcuttur. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip okul idarecilerinin veya öğretmenlerin olduğu okul ortamında kayırmacı davranışların daha fazla görüldüğü anlaşılmaktadır.

Mesleki Yetersizlikler

Öğretmenlerin yeterlikleri arasında, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterlikleri yer almaktadır. Öğretmenlerin belirtilen alanlarda istenilen

performansı sergilememeleri ise yetersizlik olarak görülmektedir. Öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları kayırmacılık yapanlar ve kayıranların özellikleri temasında üçüncü kategori olan mesleki yönden yeterli beceriye sahip olmayan kişilerde iş başarısının düşük olması, görev ve sorumluluklardan kaçma, mesleki gelişim eksikliği, mesleki eksiklikleri gizleme davranışlarının görüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz kişilik özellikleri ile verdikleri örnek olaylara bakıldığında bazı çarpıcı durumları görmek mümkündür:

Okul idarecileri ile idarenin yakını olan kişiler arasında yaşanmaktadır. Yalakaçlık, kişilik, kendini yetiştirememiş, işini iyi yapamayan, iş başarısı düşük olan insanlardır. İş başarısı düşük olan kişilerde daha fazla bu tür davranışlara yatkınlık varken iş başarısı yüksek olan kişilerde bu tarz eğilimler yoktur. İş başarısı düşük olan kişiler kendilerine alan tanımak için okul idaresi ile arasını iyi tutmaya çalışmakta. [Ö3]

Daha çok yönetici kademesinde bulunanlar daha alt kademelerde bulunan personele yönelik kayırmacılık davranışları sergilemektedir. Üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları aksatanlar genellikle kayırmacı davranış beklentisine girmektedir. [Ö8]

Öğretmenler kayırmacı davranış beklentisi içinde olan meslektaşlarının daha çok iş başarısı düşük olan kişiler olduğunu belirtmişlerdir. İş başarısı yüksek olan öğretmenlerin kayırmacılıkla ilgili beklentilerini olmadığını da belirtmişlerdir. Kayırmacılığın iş başarısı düşük, görev ve sorumluluk almak istemeyen öğretmenler için bir gizlenme alan oluşturduğu düşünülmektedir. İş başarısı düşük, görev ve sorumluluktan kaçan kişilerin olduğu okul ortamlarında kayırmacılıkla ilgili durumlar daha fazla yaşanmaktadır.

Mesleki Etikten Yoksunluk

Meslek etiği; meslekle ilgili neyin doğru, neyin yanlış olduğunu belirleyen, o meslekle ilgili birtakım davranış kuralları (etik kurallar) oluşturan ve mesleğe mensup kişilerin bu davranış kurallarına uymasını zorunlu kılan, uymayanları meslekten çıkararak, hizmet ideallerini koruyan ilkeler bütünüdür. Bu anlamda her mesleğin kendine özgü etik ilkeleri vardır. Öğretmenlik mesleği de etik kurallara uygun davranma açısından, mesleğin kendi iç yapısından kaynaklanan doğal bir durum olmalıdır. İletişimin ve etkileşimin yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin görevlerini yaparken yerine getirmesi gereken birtakım görevleri, uyması gereken kurallar ve ilkeler bulunmaktadır. Etik olarak adlandırılan bu kural ve ilkelerin ihlal edilmesi katılımcılar tarafından kayırmacı davranışlar sergileyen kişilerde mesleğin ihmal edilmesi, ahlaki değerleri önemsememe, etik olmayan davranışlar sergileme, meslektaşlarını zor duruma düşürme olarak gözlemlenmiş olup öğretmenler bu durumu aşağıdaki örnek olaylar etrafında açıklamışlardır:

Okulda üstü kapatılmaması gereken bir konu surf kayırmacılık yüzünden kapatılmıştır. Kendilerinden olmayan öğretmenler tarafından kabul edilmediği, böyle yapılmaması gerektiği dile getirilmiş ama yöneticiler tarafından kabul görmemiştir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde çalıştığım sınırlarda kendi bölgesinden olan insanları yöneticileri kayırmışlardı. Kayırma eylemini gerçekleştiren bu kişilerin vicdani duygularını kullanmadıkları, Allah korkusu hissetmedikleri benim hissettiğimdi. [Ö7]

Kişinin iş disiplinin olmaması, etik ilkelerini bilip çıkarları söz konusu olduğunda uygulamaması, "Herkes böyle!"

deyip profesyonellikten ve iş etiğinden uzaklaşma, siyasi olarak “Benim gibiler yükselsin.” düşüncesi, kendisinden kaynaklanacak problem ve sorunları daha az hasarla atlatmak. [Ö5]

Meslek gruplarına mensup kişilerin kendi meslekleriyle ilgili uymaları gereken bir takım ilkeli davranışlar vardır ve bu davranışlar etik olan davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlik mesleği açısından etik ilkelerin bilinmesi ve uygulanması okul ortamında bulunan herkes için aynı değeri ifade etmeli ve uygulamada davranış birliği sağlanmalıdır. Meslek etiği ile ilgili kuralların bilinip bu kurallara uygun davranışların sergilendiği okul ortamlarında kayırmacılıkla ilgili örneklerle daha az rastlanılmaktadır.

İnformel Bağlantılar

Okul ortamlarında kurulan ilişkilerde davranış biçimlerinin ortaya konulmasında ölçüt olarak kabul gören formel olan veya informal olan durumlar kayırmacılık davranışının şekillenmesinde rol oynamaktadır. “Resmi, usule uygun, biçimsel, şekli,” formel olanı karşılarken “bilinen ve kabul gören geleneklere ve kurallara uygun olmayan, resmi ve klasik gerekliliklerin dışında kalan özelliklere sahip olma” informal olanı işaret etmektedir. Katılımcılar okul ortamında öğretmenlerin karşıladıkları davranışların daha çok okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki yakın ilişkilerden, arkadaşlık ilişkisinden, hemşericilik durumundan ve ideolojik ortaklıktan kaynaklandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin informal bağlantılardan kaynaklanan kayırmacılıkla ilgili verdikleri örnek olaylara bakıldığında bazı çarpıcı durumları görmek mümkündür:

Okul idarecileri öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergilemektedir. Kayırmacı davranışların nedeni ise iki taraf arasında kurulan ilişkinin yakın veya uzak olması. [Ö2]

Okul idarecileri ile idarenin yakını olan kişiler arasında yaşanmaktadır. Yalakalık, kişilik, kendini yetiştirememiş, işini iyi yapamayan, iş başarısı düşük olan insanlardır. İş başarısı düşük olan kişilerde daha fazla bu tür davranışlara yakınlık varken iş başarısı yüksek olan kişilerde bu tarz eğilimler yoktur. İş başarısı düşük olan kişiler kendilerine alan tanımak için okul idaresi ile arasını iyi tutmaya çalışmakta.” [Ö3]

Katılımcılar kayıran ile kayırılan ilişkisinin daha çok okul idaresi ile öğretmenler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Kayırmacı olanların ve kayırılanların ortak paydalarının ise yakın ilişkilerden ve arkadaşlık ilişkilerden kaynaklandığına işaret etmişlerdir. Hemşeri olma ve aynı ideolojiye sahip olma durumları da okul yöneticilerinin öğretmenleri kayırmasına neden olmaktadır. Okul ortamlarında okul idarecileri ile öğretmenlerin ortak yönleri ve paylaşımları ne kadar fazla ise kayırmacılık örneklerinin fazla olduğu görülmektedir.

Tema 3: Kayırmacılığın Amacı

Katılımcılara yöneltilen “Sizce bu kayırmacılığın amacı nedir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde ilk tema olarak “Kayırmacılığın Amacı” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında “Çıkarları Koruma”, “Koruma-Kollama”, “Gücü Sürdürme” olarak üç alt kategori tespit edilmiştir. İlk alt kategori olan “İlişkileri Koruma” başlığının altında informal ilişkilerin sürdürülmesi, dışlanmaktan korkma, ortak sosyal ortamı kaybetmememe, yakınlık, samimiyet, arkadaş ilişkisi gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci alt kategori olan “Çıkarlar İlişkisi” başlığı altında çıkar sağlama, mesleki ayrıcalık elde etme, çıkarların korunması, kendinden olanı koruma ve kollama, mesleki yetersizlikleri gizleme çabası gibi kodlar çıkmıştır. Üçüncü alt kategori olan “Gücü Sürdürme” başlığı altında gücü kaybetmememe, baskı grupları kurma, klikleşmeler, karar alma aşamasında etkili olma gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tablo 4’te üçüncü tema, kategoriler ve kodlar verilmiştir.

İlişkileri Koruma

Katılımcılar okul ortamlarında karşılaşılan kayırmacı davranışların amacının okul idarecileri ile öğretmenler arasında kurulan ilişkinin yakın veya uzak olması ile ilgili olduğunu söylemişlerdir. İlişkiler yakın ise kayırılanların isteklerinin okul idaresi tarafından kabul gördüğünü, ilişkiler daha resmi ise bu durumun önemsenmediğini belirtmişlerdir. Okul idaresi tarafından kayırılanların elde ettikleri avantajlı durumları kaybetmek istemedikleri için ilişkilerini korumak istediklerini belirtmişlerdir. Okul idarecileri açısından bakıldığında kayırmacı davranışların amacı samimi veya yakın oldukları öğretmenlerle ilişkilerini sürdürmek ve devamını sağlamaktır. İlişkileri korumak kategorisinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda informal ilişkilerin sürdürülmesi, dışlanmaktan korkma, ortak sosyal ortamı kaybetmek istememe, yakınlık, samimiyet, arkadaş ilişkisi gibi kodlar kayırmacılığın amacını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul ortamlarında ilişkileri korumak için karşılaştıkları kayırmacı davranışlara verdikleri örnek olaylara baktığımızda bazı çarpıcı durumları görmek mümkündür:

Aralarındaki samimi ilişkiden dolayı ilişkilerinin bozulmaması için kayırmacı davranışlar sergileyebilirler. [Ö2]

Benim görmüş olduğun kayırmacı yaklaşımda amaç daha çok duygusal anlam ifade etmekteydi. [Ö10]

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul ortamlarında karşılaşılan kayırmacı davranışların daha çok yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan samimi ilişkilerden kaynaklandığı görülmektedir. Okul idarecileri ile öğretmenler arasında okul dışında kurulan samimi ilişkilerin devam ettirilmesi de okul ortamlarında kayırmacı davranışları arttırıcı etken olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Kayırmacılığın amacı temasına ait kategoriler ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kayırmacılığın Amacı	İlişkileri Koruma	İnformal ilişkilerin sürdürülmesi, dışlanmaktan korkma, ortak sosyal ortamı kaybetmek istememe, yakınlık, samimiyet, arkadaş ilişkisi
	Çıkar İlişkisi	Çıkar sağlama, mesleki ayrıcalık elde etme, çıkarların korunması, kendinden olanı koruma ve kollama, mesleki yetersizlikleri gizleme
	Gücü Sürdürme	Gücü kaybetmememe, baskı grupları kurma, klikleşmeler, karar alma aşamasında etkili olma

Çıkar İlişkisi

Kayırmacı davranışlar daha çok karşılıklı beklentiler sonucu ortaya çıkmaktadır. Kayıran ile kayırılan arasında kurulan ilişkilerde faydacılık ön planda tutulmaktadır. Öğretmenler okul idaresinin sorumluluğunda olan planlama, kaynakların dağıtımında, ödüllendirme gibi işleyle ilgili dağılımlarda avantajlı olmak için okul idaresi ile kuracakları ilişkiye yön verebilmektedirler. Okul idarecileri de aldıkları kararların kabul edilmesi aşamasında kolaylık sağlanması için kayırmacı davranışlar sergilemektedirler. Katılımcılar kayırmacılığın amacının çıkar sağlama, mesleki ayrıcalık elde etme, çıkarların korunması, kendinden olanı koruma ve kollama, mesleki yetersizliklerin gizleme çabası olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul ortamlarında çıkar ilişkilerinden kaynaklanan kayırmacı davranışlara verdikleri örnek olaylara bakıldığında bazı çarpıcı durumlar görülebilir:

Okulda grup oluşturup diğer öğretmenlere istediğini yaptırmak, itiraz eden olursa diğerlerinden destek almak için. Çalıştığı kurumda yaptığı yanlışların görmezden gelinmesi için bir de kendi kayırdıklarının daha çok söz sahibi olmasını istedikleri için. [Ö5]

Mikro milliyetçilik kavramı belki de uygun olur. Kayırmacı davranan herkes kendisinden olanı kollamakla, kendi grubunu kalkındırmak istemekte belki de. [Ö7]

Amaç genellikle çıkar sağlamaya yönelik olarak karşılıklı beklenti ve yarar sağlama olmaktadır. [Ö8]

Okul ortamlarında görülen kayırmacılığın en temel amacının çıkar ilişkisi olduğu görülmektedir. Karşılıklı beklenti üzerine kurulan çıkan ilişkilerinin öğretmenlerle öğretmenler arasında olabileceği gibi okul idarecileriyle öğretmenler arasında olabileceği ifade edilmiştir. Çıkar ilişkisi sonucu oluşan kayırmacı davranışlar okullarda gruplaşmalara neden olmaktadır. Oluşan grupların kendi üyelerini koruma ve kollama davranışlarına girdikleri görülmektedir. Okul içi karar almada kayırmak istenen kişilerin düşüncelerine daha fazla önem verilmekte, bu kişilerin görüşleri öğretmenler ve okul idarecileri tarafından daha fazla kabul görmektedir. Fayda sağlama üzerine kurulan kayırmacı davranışların okul ortamlarında ayrışmalara neden olduğu anlaşılmaktadır.

Gücü Sürdürme

Öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları kayırmacı davranışların amaçlarından birisi de hiyerarşik bir yapılanmanın olduğu ortamlarda yani ast-üst ilişkisinde üst olanın gücünü sürdürmesi alt olanın ise güce yakın olmak istemesidir. Okul ortamında güce yakın olmak isteyen kişiler baskı grupları ve klikleşmeler oluşturup, alınan kararlarda etkili olmak için var olan gücün sürdürülmesini isterler. Okul

idarecileri de elde ettikleri gücü kaybetmemek için kayırmacı davranışlar sergilerler. Katılımcıların bu konudaki cevaplarından dikkat çekici bazı durumlara ait örneklere aşağıdaki yer verilmiştir.

Okulda grup oluşturup diğer öğretmenlere istediğini yaptırmak, itiraz eden olursa diğerlerinden destek almak için. Çalıştığı kurumda yaptığı yanlışların görmezden gelinmesi için bir de kendi kayırdıklarının daha çok söz sahibi olmasını istedikleri için. [Ö5]

Mikro milliyetçilik kavramı belki de uygun olur. Kayırmacı davranan herkes kendisinden olanı kollamakla, kendi grubunu kalkındırmak istemekte belki de. [Ö7]

Kayırmacılığın amaçlarından biri olan sahip olunan gücün sürdürülmesi daha çok okul idarecilerinden kaynaklanmaktadır. Okul idarecileri sahip oldukları yönetsel güç sayesinde okul ortamlarında öğretmenlere karşı kayırmacı olabilmektedirler. Katılımcılara göre; okul idarecileri okul ortamında öğretmenler tarafından ne kadar çok kabul görürlerse istediklerini yaptırmak konusunda daha rahat davranabilmektedirler. Bu nedenle okul idarecilerin okul ortamlarında güç toplama eğilimleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise yönetsel güce yakın olup, kendi isteklerini yaptırmak istemektedir. Öğretmenlerin güce yakın olma, yöneticilerin de yönetsel gücü sürdürme amaçları sonucunda ortaya çıkan kayırmacı davranışlar okul atmosferini olumsuz etkilemekte ve okul içi gruplaşmalara neden olmaktadır.

Tema 4: Kayırmacılığın Nedenleri

Araştırmanın veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen “Kayırmacı davranışların nedenleri sizce neler olabilir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde dördüncü tema “Kayırmacılığın Nedenleri” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında “Meslek Etiğinden Yoksunluk”, “Çıkar Sağlama Amacı”, “İnformal İlişkileri Sürdürme”, Okul Kültürü ve Çevre “olarak dört alt kategori tespit edilmiştir. İlk alt kategori olan “Meslek Etiğinden Yoksunluk” başlığının altında meslek etik ilkelerini dikkate almama, meslek etik ilkelerini ihmal etme, görev almak istememe, sorumluluktan kaçma, mesleki eksikleri gizleme, ahlaki değerleri önemsememe gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci alt kategori olan “Çıkar Sağlama Amacı” başlığı altında çıkar birliği, çıkar ilişkisini sürdürme, siyasi ve ideolojik yakınlık, inanç ve görüş birliği, statünün korunması gibi kodlar çıkmıştır. Üçüncü alt kategori olan “İnformal İlişkileri Sürdürme” başlığı altında eş-dost arkadaşlığı, arkadaş ilişkisi, tanış olma, yakınlık, samimi ilişki, hemşericilik gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Dördüncü Kategori olan “Okul Kültürü ve Çevre” başlığı altında dışlanmaktan

Tablo 5. Kayırmacılığın nedenleri temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kayırmacılığın Nedenleri	Meslek Etiğinden Yoksunluk	Meslek etik ilkelerini dikkate almama, etik ilkeleri ihmal etme, görev almak istememe, sorumluluktan kaçma, mesleki eksikleri gizleme, ahlaki değerleri önemsememe
	Çıkar Sağlama Amacı	Çıkar birliği, çıkar ilişkisini sürdürme, siyasi ve ideolojik yakınlık, inanç ve görüş birliği, statünün korunması,
	İnformal İlişkileri Sürdürme	Eş-dost arkadaşlığı, arkadaşlık ilişkisi, tanış olma, yakınlık, samimiyet, hemşericilik
	Okul Kültürü ve Çevre	Dışlanmaktan korkma, okul içi gruplaşmalar, okul dışı ilişkilerin sürdürülmek istenmesi, ortak arkadaş çevresi, kідeme göre söz sahibi olma, kadro türünden kaynaklanan farklılıklar

korkma, okul içi gruplaşmalar, okul dışı ilişkilerin sürdürülmek istenmesi, ortak arkadaş çevresi, kıdeme göre söz sahibi olma, kadro türünden kaynaklanan farklılıklar gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tablo 5'te dördüncü tema, kategoriler ve kodlar verilmiştir.

Meslek Etiğinden Yoksunluk

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken uymaları gereken etik kurallar vardır. Meslek etiğinden yoksun veya meslek etiğini önemsemeyen okul idarecilerinin ve öğretmenlerin kayırmacı davranışlar sergiledikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar kayırmacılığın nedenleri olarak meslek etiği ile ilgili düşüncelerini meslek etik ilkelerini dikkate almama, meslek etik ilkelerini ihmal etme, görev almak istememe, sorumluluktan kaçma, mesleki eksikleri gizleme, ahlaki değerleri önemsememe şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kişinin iş disiplinin olmaması, etik ilkelerini bilip çıkarları söz konusu olduğunda uygulamaması, "Herkes böyle!" deyip profesyonellikten ve iş etiğinden uzaklaşma, siyasi olarak "Benim gibiler yükselsin." düşüncesi, kendisinden kaynaklanacak problem ve sorunları daha az hasarla atlama. [Ö5]

Hâlâ devlet olamama bilinci, vatandaşlık görevi ve ahlaki yoksunluk bu davranışın nedenlerinden olabilir. [Ö7]

Menfaatçiler, insan hakları bilgisinin yetersizliği, meslek etiği ihlallerinin yapılması. [Ö9]

Katılımcılar meslek etiği kurallarının önemsenmediği ve etik kuralların ihmal edilmesinde sakınca görülmeyen okullarda kayırmacı davranışların olduğunu belirtmişlerdir. Görev ve sorumluklarını yerine getirmeyen ve iş başarısı düşük olan öğretmenlerin olduğu okul ortamları da kayırmacı davranışların görülebileceği yerler olarak gösterilmektedir. Ayrıca katılımcılar mesleki etikten yoksun olan kişilerin profesyonellikten uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Okul ortamındaki kayırmacı davranışlar sayesinde öğretmenler üzerlerine düşen görevleri yapmayıp, herhangi bir yaptırımla karşılaşmadan meslek hayatlarına devam etmektedirler.

Çıkar Sağlama Amacı

Katılımcılar kayırmacı davranışların okul ortamlarında görülmesinin nedenler arasında çıkar sağlama amacının olduğunu belirtmişlerdir. Çıkar sağlama amacında olan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin ortak birtakım yapılanmalar içinde yer aldıklarından kaynaklandığını söylemişlerdir. Bu ortaklıkların siyasi ve ideolojik birlikten, inanç ve görüş birliğinden, statüsünün korunmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerin ve okul idarecilerinin karşılıklı fayda sağlama amacından dolayı çıkar ilişkilerini okullarda devam ettirmek istediklerini de eklemişlerdir. Katılımcıların bu konudaki bazı görüşlerine bakıldığında aşağıdaki ifadeleri görmek mümkündür:

Kişinin iş disiplinin olmaması, etik ilkelerini bilip çıkarları söz konusu olduğunda uygulamaması, "Herkes böyle!" deyip profesyonellikten ve iş etiğinden uzaklaşma, siyasi olarak "Benim gibiler yükselsin." düşüncesi, kendisinden kaynaklanacak problem ve sorunları daha az hasarla atlama. [Ö5]

Kişi ya da farklı olaylardan fayda sağlamaya yönelik nedenlerden kaynaklı olabileceğini düşünüyorum. Okul ders programı hazırlığında müdürümüz kendi hemşerisinin boş gün isteğine göre diğer öğretmenlerin ders programlarını hazırlamıştı. [Ö8]

Okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları kayırma davranışının nedenlerinden biri olarak çıkar ilişkisinin sürdürülmesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çıkarların korunması ve sürdürülmesi için okul idarecilerinin öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Çıkar ilişkilerinin sürdürülme isteğinin de çıkara dayalı olan ilişkilerden kaynaklandığı görülmektedir. Aynı sendikaya üye olmak, aynı memleketli olmak, benzer ideolojik görüşleri sahip olmak gibi çıkar üzerine kurulan ilişkilerden dolayı okul ortamlarında görülen kayırmacılık örnekleri okul içinde huzursuzluklara neden olduğundan doğru bulunmamaktadır.

İnformal İlişkileri Sürdürme

Katılımcılara göre okul idarecileri ile öğretmenler arasında okul ortamında kurulan resmi olmayan ilişkiler kayırmacı davranışların nedeni olarak görülmektedir. Bu ilişkiler, eş-dost arkadaşlığı, arkadaşlık, tanış olma, yakınlık, samimiyet ve hemşeri olmaktan kaynaklanmaktadır. Kayıran ve kayırılan ilişkisinde bahsi geçen nedenlerden dolayı sürdürülebilirlik önemli bir etken olarak görülmüştür. Kayırmacılığın olduğu ortamlarda her iki taraf için ilişkilerin bozulmaması ve devam ettirilmesi önemli olduğundan birtakım ayrıcalıkların olması veya görmezden gelmeler normal olarak algılanmaktadır. Katılımcıların bu konuya örnek olabilecek durumlarla ilgili cevapları şu şekildedir.

Yakın ilişkiler, benzer psikolojik süreçlerin yaşanması, ortak tanıdıkların olması. [Ö3]

Okul ders programı hazırlığında müdürümüz kendi hemşerisinin boş gün isteğine göre diğer öğretmenlerin ders programlarını hazırlamıştı. [Ö8]

Okul ortamlarında kayırmacılığın daha çok okul idarecileri ile öğretmenlerin aralarındaki arkadaşlık ilişkilerinden doğan samimiyet ve yakınlıktan kaynaklandığı görülmektedir. Yakın ilişkilerin kurulmasında ortak tanıdıkların olması, aynı memleketli olma gibi durumlarında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Okul idarecileri ile öğretmenler arasında kurulan arkadaşlık veya dostluk ilişkisinin zedelenmemesi için okul idarecilerinin okul işleyişinde -örneğin ders programlarının hazırlanmasında-yakın oldukları öğretmenleri daha çok kayırdıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler arasında da aynı okulda uzun süre görev yapmanın getirdiği arkadaşlık ilişkilerini sürdürmek için de kayırmacı davranışların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Okul Kültürü ve Çevre

Katılımcılar okul içi ve okul dışı ortamların kayırmacı davranışların sergilenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okul ortamlarında öğretmenler arasında gruplaşmaların olması, güce yakın olan grubun okul işleyişinde daha etkili olması, kıdemli öğretmenin sözünün daha fazla geçmesi, kadrolaşmada ücretli-sözleşmeli-kadrolu ayrımının olması gibi nedenlerden dolayı kayırmacı davranışlar lehte veya aleyhte sergilenmektedir. Okul dışı çevresel faktörlerde kayırmacılığın nedenleri arasında gösterilmiştir. Okul dışında da vakit geçiren ve aynı sosyal ortamda paylaşımı olan okul idarecilerinin ve öğretmenlerin ilişkilerinin devamı için birbirlerine karşı ayrıcalıklı davranışlar sergilediklerini katılımcılar dile getirmiştir. Katılımcıların bu konu ile ilgili cevaplarına baktığımızda;

Öğretmen arkadaşlara özel hayatlarından dolayı okul idareleri ilgilendirmemesine rağmen kurumunda ilk atama sayısı fazla olduğu için aday öğretmenlere mobbing uyguluyordu. Öğretmen arkadaşlarımız aday öğretmen

oldukları için okul idaresinden çekinip çok da karşı çıkmıyorlardı. [Ö6]

Doğu Anadolu Bölgesi'nde çalıştığım sıralarda kendi bölgesinden olan insanları yöneticileri kayırmışlardı. Kayırma eylemini gerçekleştiren bu kişilerin vicdani duygularını kullanmadıkları, Allah korkusu hissetmedikleri benim hissettiğimdi. [Ö7]

Öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları kayırmacı davranışlarda okulun yer aldığı çevrenin etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle Doğu Anadolu'da görev yapan öğretmenler okullarda idari işlerden sorumlu yöneticilerin bölgesel kaynaklı mikro milliyetçilik anlayışından dolayı kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Doğu Anadolu'da görev yapan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin özellikle sosyal ortamın az olduğu küçük yerleşim yerlerinde okul dışında da bir arada olma ve ilişkilerini sürdürme zorunluluğundan dolayı okul yöneticilerinin okul ortamlarında daha fazla kayırmacı oldukları düşünülmektedir. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında ve görev aldıkları yerlerin özelliklerinden kaynaklanan durumlardan dolayı kayırmacılıkla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Tema 5: Kayırmacılığın Etkileri

Araştırmanın veri toplama aracında katılımcılara yöneltilen "Kayırmacı davranışların çalışanlara ve kurumlara etkileri sizce nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar neticesinde beşinci tema "Kayırmacılığın Etkileri" olarak belirlenmiştir. Bu tema altında "Meslek Hayatına Etkileri", "Örgütsel Etkileri" olarak iki alt kategori tespit edilmiştir. İlk alt kategori olan "Meslek Hayatına Etkileri" başlığının altında iş tatminsizliği, güdülenememe, ait olmama, başarılı hissetmeme, takdir edilmeme, iş veriminin düşmesi, mesleki gelişim gösterememe gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci alt kategori olan "Örgütsel Etkileri" başlığı altında güvensizlik, ait hissetmeme, görev yeri değişikliği, okul kültürünün oluşmaması, mutsuzluk, iş birliğinin sağlanamaması, iletişimsizlik, huzurlu çalışma ortamının oluşmaması, olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılması, kişileri manipüle etme, birlik beraberliğin bozulması, çatışma ortamlarının oluşması, dedikodu, bireyselliğin ön plana çıkması gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tablo 6'da beşinci tema, kategoriler ve kodlar verilmiştir.

Meslek Hayatına Etkileri

Katılımcılara göre öğrenme ortamında karşılaşılan kayırmacı davranışlar ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Motivasyon genel anlamda bir işi yapmak için kişinin istek duyması ve harekete geçmesi ile ilgilidir. Öğrenme ortamlarında karşılaştıkları kayırmacı davranışlar öğretmenlerin istekli olmasını, harekete geçmesini engelleyici unsurlar olarak görülmektedir. Kayırmacı davranışların görüldüğü öğrenme ortamlarında kayırılmayan taraf motive olmakta zorlanmaktadır. Motivasyon sonucu kişiler bir hedefe

ulaşmayı, hedefe ulaşmak için de başarı, ödül gibi pekiştiricilerin kendileri için itici güç olacağına inanmışlardır. Bu kategoride katılımcılar kayırmacı davranışların iş tatminsizliğine güdülenememe, isteksizlik, başarısızlık, takdir edilmeme, iş veriminin düşmesi, mesleki gelişim gösterememe gibi olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların cevaplarından dikkat çekici olanlar aşağıda yer almaktadır.

Diğer öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve öğretmenler güdülenme sorunu yaşamaktadır. Çalışma ortamında huzursuzluğa yol açmakta. [Ö1]

Olumsuz etkilemektedir. Çalışma barışını bozmakta, çalışanların iş verimi düşmektedir. Öğretmenler arasında iş birliğini zedelemekte, okul kültürünün oluşmasına engel olmaktadır. [Ö3]

Yöneticilerden beklenen okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde planlanıp, öğrenme ile hedeflere ulaşılmasının sağlanmasıdır. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki motivasyonunu sağlamak için öğretmenlerin hepsine eşit ve adil davranmalı, başarının ekip işi olduğunu prensip olarak kabul ettirmeli, öğretmenlerin başarıları ile gurur duymalı ve verdiği pekiştiricilerle bunu hissettirebilmelidir. Çünkü mesleki motivasyonun yeterli düzeyde sağlanamadığı eğitim kurumlarında iş tatmini, verimlilik, gelişim gibi kavramların hayata geçirilmesi pek de mümkün olamamaktadır.

Örgütsel Etkiler

Katılımcılar okul ortamında yöneticilerin kayırmacı davranışlar sergilemesinin gruplaşmalara neden olacağını belirtmişlerdir. Okul ortamlarında öğretmenler arasında iş birliği, iletişim, olumlu tutum ve davranışların olması öğrenme verimliliğinin artmasında etkilidir. Katılımcılar öğretmenlerin okul ortamlarındaki yöneticilerin kayırmacı davranışlarının olmasının olumlu okul ikliminin oluşmasına engel olacağını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinden beklenen öğretmenlere karşı eşit ve adil davranarak okul ortamlarında oluşabilecek gruplaşmalara, kutuplaşmalara ve klikleşmelere engel olmalarıdır. Katılımcıların bu konudaki düşüncelerini içeren cümleler aşağıda verilmiştir.

Diğer öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve öğretmenler güdülenme sorunu yaşamaktadır. Çalışma ortamında huzursuzluğa yol açmakta. Öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişim azalmakta hatta gruplaşmalara ve isteksizliklere neden olmaktadır. [Ö1]

Olumsuz etkilemektedir. Çalışma barışını bozmakta, çalışanların iş verimi düşmektedir. Öğretmenler arasında iş birliğini zedelemekte, okul kültürünün oluşmasına engel olmaktadır. [Ö3]

Ayrıyıcı bir ortam oluşturduğu için huzursuzluk ve kurum kültüründen uzak bir yapının ortaya çıkması. [Ö6]
Güven zedelenmesi, adalet inancının kaybolması, okul ikliminin bozulması, gruplaşma ve dedikodu. [Ö9]

Tablo 6. Kayırmacılığın etkileri temasına ait kategoriler ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kayırmacılığın Etkileri	Meslek Hayatına Etkileri	İş tatminsizliği, güdülenememe, isteksizlik, başarısızlık, veriminin düşmesi, mesleki gelişim gösterememe
	Örgütsel Etkiler	Güvensizlik, ait hissetmeme, bağlılık, görev yeri değişikliği, okul kültürünün oluşmaması, mutsuzluk, bireyselliğin ön plana çıkması, iş terki, iş birliğinin sağlanamaması, iletişimsizlik, huzurlu çalışma ortamının oluşmaması, olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılması, çatışma ortamlarının oluşması, dedikodu, olumsuz okul iklimi, adalet inancının kaybolması

Katılımcılara göre gruplaşmaların olduğu okul ortamlarında huzurlu bir okul ortamının oluşması oldukça zordur. Huzurlu bir çalışma ortamının olmaması beraberinde çatışmaları, dedikoduları, fesatlıkları getirmektedir. Bu tür olumsuzlukların yaşandığı çalışma ortamlarında birlik beraberlik içerisinde mümkün olamayacağını düşünmektedirler. Birlik beraberliğin olmaması olumlu okul ikliminin oluşmamasına örgütün amaçlarına ulaşamamasına yol açacaktır. Örgütsel bağlılık, çalışanın kendisini örgüte ait hissedip, örgüt performansına ne kadar faydalı olabileceğini bir ifadedir. Örgüte bağlılık ile örgüt performansı arasında olumlu ilişkilerin olması örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde, verimlilikte ve gelişim de önemli bir faktördür. Bu açıdan örgütleri amaçlarına ulaştırmak için yöneticilerden beklenen de çalışanların örgüte bağlılığının artırılmasıdır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenler arasındaki iş birliği azalmakta. Okul ortamındaki güven duygusu zedelenmektedir. [Ö2]

Olumsuz etkilemektedir. Çalışma barışını bozmakta, çalışanların iş verimi düşmektedir. Öğretmenler arasında iş birliğini zedelemekte, okul kültürünün oluşmasına engel olmaktadır. [Ö3]

Katılımcılara göre eğitim örgütleri içerisinde yer alan okullarda yöneticilerin sergiledikleri kayırmacı davranışlar çalışanların örgütsel bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yine katılımcılara göre, örgütsel bağlılığın olmadığı okul ortamlarında öğretmenler kendilerini okula ait hissedememekte, mutlu olamamakta, güvensizlik hissetmekte ve daha fazla bireyselleşme ortaya çıkmaktadır. Örgütsel bağlılığın oluşmasında etken olan aidiyet, güven, huzur gibi faktörlerin okul ortamında yeterli düzeye ulaşamaması öğretmenlerde mutsuzluğa, iş terkinde veya görev yeri değişikliklerine neden olmaktadır. Sürekli öğretmen değişikliğinin yaşandığı okullarda okul kültürünün oluşması da son derece zordur. Katılımcılar öğretmenlerin çalışma ortamlarında yöneticilerin kayırmacı davranışlarıyla karşılaşmasının güven duygusunun zedelenmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından ilişkilerde güven duygusunun olmaması çalışma ortamlarında olumsuz tutum ve davranışların ortaya çıkmasında etkili bir faktörler olarak görülmektedir. Okul yöneticilerden okul ortamında güvenin oluşması için beklenen haksız uygulamalar yapmaması ve adaletli olmasıdır. Katılımcılar bu konudaki cevapları aşağıda yer almaktadır.

Kişiler açısından iş yerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar, manipüle edilme. Kurum açısından mutsuzluk, isteksizlik, ilerleyememe, bireysellik, grupça başarıya hissinin yok olması, gruplaşmalar, fesatlık ve dedikodu gibi olumsuz sonuçları vardır. [Ö5]

Liyakat dediğimiz devlet memurluğunun gereklerini engellemektedir. Bu da kurumların çökmesine neden olan etkenlerin başında gelir. [Ö7]

Güven zedelenmesi, adalet inancının kaybolması, okul iklimin bozulması, gruplaşma ve dedikodu. [Ö9]

Kayırmacılığın özünde haksızlık ve adaletsizlik ön plana çıkan unsurlar olarak görülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun yöneticilerine güven duymaması birtakım olumsuzlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Güvensiz çalışma ortamında öğretmenlerin iş performanslarında yaşanması muhtemel olan düşüş de verimsizliğe neden olacaktır. Karşılıklı güven ortamında karşılaşılabilecek sorun ve problemlerin gereğinden fazla büyütülüp, çözümsüzlüklerin yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar yöneticilerin mesleki kurallara uyulmasının takibinde tüm öğretmenlere karşı aynı tavrı göstermeleri gerektiğini de söylemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların ifadelerine göre en çok kayırmacılık türleri arasında informal ilişkilere dayalı kayırmacılık, siyasi-dini görüş yakınlığı, hemşericilik, sendikal yanlılık ve görev dağılımında adaletsizlik söz konusu olmaktadır. Demirtaş ve Demirbilek'e göre (2019) okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının hemşericilik, akrabalık, siyasi ve ideolojik sebepler, sendika, itibar kazanmak gibi durumlar karşısında kayırmacı davrandıklarını tespit etmişlerdir. Argon'a (2016) göre de okul ortamlarında en çok siyasi kayırmacılık, eş-dost akraba kayırmacılığı, cinsiyet kayırmacılığı ve sendika kayırmacılığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu tür kayırmacılık davranışlarına yönetimde yer vermesi okulda çalışma huzurunu ve barışını bozabilmektedir. Arkadaşlık ilişkisinden, eş-dost yakınlığından ya da diğer informal durumlardan kaynaklı kayırmacılığın okulda ilişkileri bozabilecek türden olduğu anlaşılmaktadır. Gider (2020), çalışmasında kayırmacılığın okulda en çok örgüt kültürüne zarar verdiği tespit edilmiştir. Görev dağılımlarındaki adaletsizlikle ilgili elde edilen bulgular Aydoğan'ın (2009) araştırmasında yer verdiği sınıf dağıtımı, nöbet çizelgelerinin hazırlanması, eğitim, öğretim ve sosyal kulüp çalışmalarında ilgili görevlendirmeler, derse geç girip çıkma, şikâyetlerin dikkate alınması ve ödüllendirmelerde yöneticilerin kayırmacılık yaptıkları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kayırmacılık yapanlar ve kayırılanların özellikleri ile ilgili katılımcılar güce yakın olmak isteyenlerde, olumsuz kişilik özelliklerine sahip olanlarda, mesleki yetersizlikleri olanlarda, mesleki etikten yoksun olanlarda ve informal bağlantılar kurmak isteyenlerde kayırılan-kayırın ilişkisinin daha çabuk ve daha fazla kurulduğunu belirtmişlerdir. Bu tema altında oluşan kategorilerden daha çok kayırılanların yani öğretmenlerin kendi isteklerinden ya da eksiklerinden dolayı okul idarecileri tarafından kayırılmak istedikleri anlaşılmaktadır. Özkanan ve Erdem (2014) öğretmenlerin okul idarecileri tarafından kayırıldıklarında anlık ve geçici imkanlar elde etme fırsatı yakalayacaklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin meslek etiğine uygun davranmamaları kayırmacıların ortak özellikleri olarak görülmektedir. Küçükkaraduman (2006), okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken uymaları gereken mesleki etik kuralların olduğunu ve bu kurallara uyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Küçükkaraduman (2006) tarafından eğitim kurumları üzerinde yapılan çalışmada, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerince, "ödülleri hak edenlere verme", "bireylere eşit davranma" ve "kuralları herkese eşit şekilde uygulama" gibi etik ilkeleri uygulama konularında ilköğretim okulu müdürleri yeterli görülmemektedir. Özcan (2016) okul yöneticilerinin meslek etiğini gözeten uygulamaları ön plana çıkaran yönetim yaklaşımlarını benimsemelerinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Araştırmanın üçüncü temasında okul ortamlarında öğretmenlerin karşılaştıkları kayırmacı davranışların amaçlarının nedenleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılara göre okul ortamında kayırmacılık çıkarları koruma, koruma ve kollama, gücü sürdürme amacına hizmet etmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında karşılıklı çıkar ilişkisinin olması, çıkar ilişkileri olan kişilerin birbirlerini korumaları ve okul yöneticilerinin gücü elinde tutma istemesi kayırmacı davranışların amacı olarak görülmekte ve bu tema da daha çok okul yöneticileri ön plana çıkmaktadır.

Erdem, Çeribaş ve Karataş (2013) ve Aydoğan (2009) kayırmacıların kişilerin işlerini kolaylaştırma, koruma ve gözetme gibi ayrıcalıklı davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Demirbilek (2018) okul yönetiminde kayırmacılığın ilişkilerden kaynaklanan himaye, destekleme, koruma ve kollama, uygulamalarda öncelik ve ayrıcalık olarak tanımlanmaktadır. Özkanan ve Erdem (2014) çalışmasında kayırmacılığın iki tarafın fayda sağlama düşüncesinden yani çıkar ilişkisinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Çevik ve Demirci (2015) okul yöneticilerinin güç elde etme, prestij kazanma, korku, yetersizlik ve üst yönetime yaranmak için kayırmacılık yaptıklarını belirtmektedir. Bu araştırmadan okul yöneticilerinin sadece güç elde etmek için değil elde ettikleri gücü devam ettirmek için de kayırmacılık yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenlerin meslek etiğinden yoksun olmaları, çıkar sağlama istekleri, informal ilişkileri sürdürmek istemeleri ve okul kültürü ile çevresel faktörlerden dolayı okul ortamlarında kayırmacılık görülmektedir. Bu temada en çok informal ilişkilerin sürdürülmesi için okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergiledikleri katılımcılar tarafından tekrar edilmiştir. Demirtaş ve Demirbilek'in (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının nedenlerini, arkadaş-dost ilişkisi, hemşerilik, aynı branş ve aynı okul mezuniyeti sebeplerinden dolayı; "Patronaj" teması altında siyasi, ideolojik, sendika ve inanç sebeplerinden dolayı; "Nepotizm" teması altında akrabalık ve etnik köken ve diğer nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular kayırmacılığın gerisinde samimi ilişkileri, siyasi ve ideolojik yakınlığı, inanç gruplarını, sendikal yanlılığı ve hemşericiliği kayırmacı davranışların nedenleri olarak görülmektedir. Yine araştırma bulgularına göre informal ilişkilerin sürdürülmek istenmesi de kayırmacılığın nedenlerinden sayılmaktadır. Çevresel faktörler ve okul kültürünün kayırmacılığın nedeni olarak ortaya konulması ve bu alanda alanyazında fazla değinilmemiş olması bu kategoride dikkat çeken bulgulardandır. Katılımcılar özellikle ilk atama yerlerinin Doğu Anadolu'da küçük yerleşimler olduğunu ve çevresel anlamda okul dışında zaman geçirmek için farklı sosyal alanların bulunmaması nedeniyle okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ilişkilerin korunmasının ve sürdürülmesinin önemli bir faktör olduğunu, bu durumların okul ortamına yansımalarını ve kayırmacılığa neden olduğunu belirtmişlerdir. Okul ortamlarında karşılaşılan kayırmacı davranışların öğretmenlere ve okula etkisinin nasıl olduğunu anlamak için beşinci temada kayırmacılığın etkileri üzerinde durulmuştur. Katılımcılara göre, kayırmacılığın mesleki motivasyon, örgütsel bağlılık, gruplaşmalar, yöneticiye – örgüte güven konusunda olumsuz etkileri vardır. Okul yöneticilerinin okul ortamlarında kayırmacı tutum ve davranışlarının olması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Motivasyon eksikliği yaşayan öğretmenlerin güdülenme sorunu yaşadıkları bu durumunun iş performansını olumsuz etkilediğine ve iş tatminsizliğine neden olduğu anlaşılmaktadır. Günel'in (2005) araştırma sonuçlarına göre kayırmacı tutum ve davranışların çalışanların motivasyonunu, bireysel performanslarını ve iş tatminlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kahraman (2020) okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile ilgili araştırmasında okul müdürlerinin kayırmacı davranışlar sergilemelerinin öğretmenlerde motivasyon kaybına ve yöneticilere karşı güvensizliğe neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacı uygulamalarının olumsuz etkileri

arasında öğretmenlerin okula ve mesleklerine yabancılaşma durumu yaşandıkları görülmektedir (Meriç, 2012).

Araştırmadan elde edilen bulgular okul ortamlarında kayırmacı tutum ve davranışların örgüte veya yöneticiye olan güvenin zedelenmesine yol açtığını göstermektedir. Alanyazında kayırmacılıkla ilgili yapılan çalışmalarda kayırmacı tutum ve davranışların görüldüğü çalışma ortamlarında çalışanların örgüte güven ve örgüte bağlılıkla ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öztürk (2008) ve Polat (2012) araştırmalarında kayırmacı tutum ve davranışların adalet ve güven eksikliğine yol açtığını, Baş ve Şentürk de (2011) benzer şekilde kayırmacı tutum ve davranışların adalet ve güven eksikliğine yol açtığını, öğretmenlerin yöneticilere karşı adalet algısının azalmasını öğretmenlerin okula adanmışlıklarını ve yöneticiye karşı güvenini olumsuz yönde etkilediklerini ortaya koymuşlardır. Khatri ve Tsang'in (2003) çalışmalarında da kayırmacılığın iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütle bütünleşme, performans, tutum ve adalet ile ilişkili olduğu bulunmuştur (akt. Demirtaş ve Demirbilek, 2019). Araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında öğretmenler okul ortamlarında karşılaştıkları kayırmacı tutum ve davranışları, okul işleyişinde öğretmenler arasındaki işbirliğinin bozulmasında ve gruplaşmaların ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak görmekteydiler. Araslı ve Tümer'e (2008) göre de kayırmacı tutum ve davranışlar insan kaynakları boyutunda, iş kaynaklı stresi arttırmakta, işyerinde dedikoduya ve iş bırakma niyetine neden olmaktadır. Okullarda yaşanan çatışma durumları öğretmenlerin iş performansını ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Baş ve Şentürk (2011) öğretmenler arasında çatışmaların yaşanmasının adalet, güven, motivasyonu bozduğunu ve yeni çatışmalara yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak alan yazında yapılan çalışmalarda (Araslı, Bayık ve Ekiz, 2006; Büte, 2011a; Büte, 2011b) örgütlerde kayırmacı davranış ve tutumların, çalışanların iş tatmini ve işten ayrılma niyetlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Okul ortamında öğretmenlerin kıdemden ve kadro faktörlerinin kayırmacı davranışlarla karşılaşmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerin yeni gelen öğretmenlere göre daha fazla ayrıcalık sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer durum meslekteki görev süresi olan kıdemle için de geçerlidir. Kıdem durumuna göre kayırmacılıkla ilgili alanyazına bakıldığında ilköğretim okullarında görev yapanlar öğretmenlere göre göreve yeni başlayan öğretmenlerle uzun süre görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algıları birbirinden farklılık göstermemektedir (Meriç, 2012). Bu araştırmada farklı okul seviyelerinden öğretmenlerin çalışma grubunda yer alması farklı okul seviyelerinde kıdemden dolayı kayırmacı durumlarla karşılaşılma boyutunda farklılaşmaktadır. Bu konuda yöneticilerin kayırma davranışlarının örgütsel muhalefet üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada Uçar (2016) kayırmacı davranışlar boyutu ortalamalarının okul türüne göre farklılaştığını belirtmiş bunun yanı sıra lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden daha fazla okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergilediklerine inandıklarını tespit etmiştir. Bulgulara göre kadrolu öğretmenler okullarda okul idarecileri tarafından daha fazla kayırlırken sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha az kayırlmaktadır. Ücretli öğretmenlerse kayırmacı davranışlar açısından daha çok mağdur olan tarafta yer almaktadır. Meriç'in (2012) çalışmasında ilköğretim

okullarında görev yapan kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin koordinasyon boyutundaki uygulamalarında daha fazla kayırmacılık yaptıkları vurgulanmaktadır. Sonuç olarak eğitim örgütlerinde farklı kayırmacılık türlerinin zaman zaman görüldüğü ve bu tür davranışların öğretmenlerin çalışma hayatlarına, meslektaşlar arasındaki ilişkiye ve örgüte yönelik tutumlarına zarar verdiği anlaşılmaktadır.

Kayırmacılık, tıpkı diğer örgütlerde ve kamu yönetiminde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yönetsel sorun olarak ele alınmalıdır. Araştırma bulgularının da ortaya koyduğu üzere kamu yönetiminin daha profesyonel ve yüksek standartlı olabilmesi için kamuya ait örgütlerde kayırmacı davranışların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Türkiye’de zaman zaman eğitim örgütlerinde görülen kayırmacı davranışların nitelikli insan yetiştirme misyonundan ve yönetim etiğinden uzaklaşmış olduğunu göstermektedir ve bu durum zaman kaybetmeden tersine döndürülmelidir. Ayrıca bu tür kayırmacı davranışlar her şeyden önce Aydın’ın (2021) öne çıkardığı üzere öğretmenlik meslek etiğine aykırı pek çok unsur içermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Kayırmacılığın eğitim kurumlarında engellenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından konu ile ilgili politikaları geliştirmesi, bu politikaların uygulama esaslarını ortaya koyan standartların olduğu mevzuata ait dokümanların oluşturulması sağlanabilir.
- Standartlaşma çalışmaları sayesinde eğitim ortamlarında karşılaşılan davranış türlerinden hangilerinin kayırmacı davranış ve tutumların oluşmasında etkili olduğu görülebilir.
- Kayırmacı tutum ve davranışların örgütlere verdiği yıkıcı zararı azaltmak için uygulamaya yönelik yasal düzenlemelerin bir kurul tarafından belirlenip, kayırmacılık olarak adlandırılan keyfi davranışlarla ilgili mesleki yaptırımların belirlenmesi gerekmektedir.
- Okul yöneticileri tarafından bu olumsuz sonuçların bilinmesi okullardaki gelişim ve verimliliğin artırılmasında ve belirlenen kurumsal hedeflere ulaşmada etkili olacağından yıl içerisinde periyodik olarak okul yöneticilerinin seminerlere veya eğitimlere katılmaları bu etkileşimsel ortamlarda tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanabilir. Farklı okul kademelerinde kayırmacılığın nedenlerinin nasıl değiştiğini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 26.05.2022-2022-304) etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

Akar, S. (2020). Örgüt kültüründe bir iş ahlakı olarak nepotizm. *Uluslararası Yönetim Akademi Dergisi*, 3(1), 241-251. <https://doi.org/10.33712/mana.697413>

- Akar, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen algıları*. Tezsiz Yüksek Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Araslı, H., Bavık, A. & Ekiz, E. H. (2006). The effects of nepotism on human resource management: The case of three, four and five-star hotels in Northern Cyprus. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(7-8), 295-308. <https://doi.org/10.1108/01443330610680399>
- Araslı, H. & Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: a study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1237>
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Ateş, Ö. (2003). *Aile şirketlerinde değişim ve süreklilik anlayışı*. Doktora Tezi (Tez No: 126330), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atmaca, T. ve Gölmez, A. (2021). *Yönetimde nepotizm*. Psikososyal yönleriyle yönetim (Editör: Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde, ss. 425-448. Ankara: Pegem Yayınları.
- Avcı, A. (2017). *Şirketlerde nepotizm uygulamasının çalışanların iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 461390), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. (2021). *Öğretmenlik meslek etiği eğitimi*. Ankara: MEB
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bostancıoğlu, S. (2008). *The effect of working values on the relationship between job satisfaction and turnover intention*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 221913), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılık algısı ile iş tatmini, olumsuz söz söyleme işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 187-203.
- Büte, M. (2011b). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Creswell, J.W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Çakır, U. ve Özelmacı, Ş. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan sosyal sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 260-287. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333732>
- Çelik, K. ve Erdem A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre “kayırmacılık”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.
- Çevik, H. H. ve Demirci, S. (2015). *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile*

- müdürü güvene etkisi*. Doktora Tezi (Tez No: 504357), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdürü güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. <https://doi.org/10.29029/busbed.456491>
- Dirgen, N. (2019). *Örgütsel nepotizm ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 546941), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erdem, B. Çeribaş, S., Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş-dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul'da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi* 17(1), 51-69.
- Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaştırma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 653927), Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Gider, İ. ve Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaştırma sorunsalı*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Günel, R. (2005). *Aile işletmelerinde yönetimin bir sonraki kuşağa devrinde karşılaşılan sorunların tespitine ve bu sorunların çözümüne ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 205891), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Khatri, N. & Tsang, E.W.K. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43, 289-303.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C.T. ve Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 187264), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Meriç, E. (2012) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 340026), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Muca, E. K. (2019) *Kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkisi: Kuşadası'ndaki 4 ve 5 yıldızlı konaklama işletmeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 602886), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özcan, M. ve Balcı, Y. (2016). Akademisyenlerin araştırma ve yayın etiğine ilişkin düşünceleri. *Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlâkı Derneği*, 9(1), 91-111
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 7-28.
- Öztürk, A.T. (2008). Değişen çağın aile işletmelerinde kurum kültürünün yerleştirilmesinde profesyonel yöneticilerden beklentiler. *Journal of Arts and Sciences*, 10, 109-116.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Editörü: Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, G. (2012). *Örgütlerde nepotizmin örgütsel adalet algısı ile ilişkisinin tespitine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 313200), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Elâzığ il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 186206), Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Tunç, B. (2008). *Okul yönetiminde çalışan hizmetleri*. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (Editör: H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) içinde, ss. 225-246. Ankara: PegemA.
- Turhan, M. ve Erol, Y.C. (2020). Öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinde kronizm ve sinizm arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 874-886. <https://doi: 10.16986/HUJE.2019049147>
- Uçar, A. (2016). *Yöneticilerin kayırmacı davranışlarının, örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 454852), Siirt Üniversitesi, Siirt.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for and action sensitive pedagogy*. New York: Routledge
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.
- Yılmaz, A. ve Kılavuz, R. (2002). Türk kamu bürokrasisinin işlemsel sorunları üzerine notlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3, 17-31.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücekaya, P. (2018). Nepotizmin örgütsel bağlılığa etkisi: Çalışanların mülkiyet sahipliği yoluyla özelleştirilen bir işletme örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 4(27), 6089-6102.

Extended Abstract

Introduction

Nepotism is one of the phenomena that is encountered from time to time both in daily life and in working life, negatively affecting the organizational structure and behavior. The favoritism experienced within the organization brings with it some negativities and even over time, it can lead to the regression of organization by not fulfilling its goals (Avcı, 2017). As the nepotism that emerges within the organization brings with it equal and unfair practices, it leads to a decrease in the trust of the employees in the institution (Muca, 2019). Equal and unfair practices can prepare the environment for the emergence of results that will prevent the healthy execution of the operation within the organization. Nepotism built around close relationship networks is actually a corrupt form of relationship. Nepotism is considered as one of the factors that disrupt the positive working environment not only in family companies but also in public and private institutions. In fact, there are studies that are effective in the emergence of the intention to quit (Bostancıoğlu, 2008).

Principals' favoritism in their institutions can negatively affect the school climate and teachers' commitment to the organization. The favoritism of some people in the school harms the organizational justice perceptions of other people, and the trust in the management decreases. The findings of some studies in the literature are also in this direction. For example, Polat and Kazak (2014) found that teachers' perceptions of organizational justice were negatively affected as a result of the favoritism of school principals. In Aydoğan's (2009) study, it was found that teachers believe that their principals show favoritism in favor of their fellow countrymen and people with close political views, in taking permission for any reason, in the timing of entering and leaving the course, in choosing participants for activities that they can benefit from financially and academically. This situation reduced the teachers' trust in the school principal.

In the literature, studies focusing on the consequences of favoritism encountered in educational organizations (Akar, 2022; Çelik & Erdem, 2012; Demirbilek, 2018; Turhan & Erol, 2020), for what purpose and generally by people with whom favoritism is carried out (Gider & Okçu, 2021) appear to be less common. With this research, it has been tried to determine what the favoritism and behaviors encountered in school environments are based on the experiences of teachers working in different school types affiliated to the Ministry of National Education in Düzce.

Method

In this study, the phenomenology model, which is included in the qualitative research tradition, was used. In phenomenological studies, it is about discovering how people who experience the phenomenon transform the meaning and experience they attribute to that experience into consciousness. In other words, in the phenomenology model, how people perceive the relevant phenomenon (phenomenon), how they describe it and how they experience it are handled with an in-depth description (van Manen, 2016; Patton, 2014). In this study, teachers working at different school types and levels were selected. While selecting the teachers, the conditions were sought to be actively on duty and to work in the Ministry of National Education, to experience favoritism in business life and to participate in research voluntarily. The study group of the research was determined by the easily accessible sampling

method. The research group of the study consists of 10 volunteer teachers working at different school types and levels in Düzce in the 2021-2022 academic year. In this study, the interview technique was used to determine the favoritism that teachers encountered in the school environment. In the interview technique, a semi-structured "Teacher Opinion Form" was applied to teachers in different branches, different school types and levels. The created interview form consists of two parts. In the first part, questions including personal information created to get to know the teachers were asked. In the second part, six open-ended questions were asked in order to understand the reasons and consequences of the favoritism that teachers encountered in the school environment. In the analysis of the research data, descriptive analysis and content analysis, which are frequently used in qualitative research, were preferred. The data obtained as a result of the semi-structured interview created for the research were analyzed with the content analysis technique and codes, categories and themes were reached.

Findings and Conclusion

The findings that emerged as a result of the analysis carried out around the themes, categories and codes in the research are given around this title. A total of five themes and 19 categories were found in the research. The first theme was determined as "Types of Nepotism". According to the findings, favoritism based on informal relations, favoritism based on political-religious views, compatriotism, trade union bias, and favoritism in the distribution of duties are observed the most. According to the findings, favoritism is generally practiced for teachers with unfair status expectations. At the same time, those who do not comply with professional ethics are in favor. Nepotism in schools is carried out to maintain relations of interest. At the same time, it is seen that nepotism is experienced in order to protect power or status. Among the main reasons for favoritism in schools, factors such as being away from professional ethics, avoiding responsibility, desire to gain benefits, and in-school grouping come to the fore. Nepotism in educational organizations creates many negative effects. There is an effect of favoritism on teachers' professional lives and the school climate. Effects such as decrease in teachers' job satisfaction, loss of motivation and failure are observed. It is possible to count organizational effects such as decreased trust in the organization, weakening of commitment, dropout, deterioration of the school climate, and loss of trust in the principal.

Regarding the characteristics of favoritism and the characteristics of the favored, the participants stated that the favored-favorite relationship is established more quickly in those who want to be close to power, those who have negative personality traits, those who have professional inadequacies, those who lack professional ethics, and those who want to establish informal connections. In the studies on favoritism in the literature, it is seen that employees have negative thoughts about trust and commitment to the organization in work environments where favoritism is observed. As a result, it is understood that different types of favoritism are seen from time to time in educational organizations and this type of behavior harms teachers' working life, the relationship between colleagues and their attitudes towards the organization. In order to reduce the destructive damage caused by favoritism to organizations, legal regulations for implementation should be determined by a board and professional sanctions related to arbitrary behaviors called

favoritism should be determined. Research can be conducted to reveal how the causes of favoritism change at different school levels.

Author Contributions

All authors took an equal part in all processes of the article.

Ethical Declaration

The Ethics committee approval was received from Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 26.05.2022-2022-304) for this study.

Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Kalıp Yargı ve Ön Yargılı Çocuklar: Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Bir İnceleme Children with Stereotypes and Prejudices: A Study on Primary School Students

Ceren Ağgül¹  Ferat Yılmaz² 

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Büyükdere İlkokulu, Mardin, Türkiye

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

21.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

22.03.2023

*Sorumlu Yazar

Ceren Ağgül

Büyükdere İlkokulu,

Büyükdere Mah.

Kızıltepe/MARDİN

ceren.aggul@gmail.com

Öz: Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak ilkökul öğrencilerinin sahip olduğu kalıp yargı ve ön yargılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, kişilerin yaşam deneyimlerini nasıl yorumladıklarına odaklanan temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çalışmaya, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre ilkökul öğrencileri cinsiyet, etnisite ya da ırk, dil, din, yerleşim yerleri, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar ile ilgili konularda kalıp yargılara sahiptir. Öğrenciler, kalıp yargılara sahip oldukları gruplar karşısında kaçınma, uzak durma, dışlama, tercih etmeme, iğrenme ve engelleme gibi davranışlar sergilemektedir. Bu kalıp yargı ve ön yargıların azaltılması için kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da yer verilmelidir. Böylece, ilkökul öğrencilerinin kalıp yargı ön yargılarının gelişip yayılması daha erken bir süreçte önlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kalıp yargı, ön yargı, beceri

Abstract: The present study aims to examine the stereotypes and prejudices of primary school students by taking into account the opinions of classroom teachers. The study was conducted using a basic qualitative research design focusing on how people interpret their life experiences. The study included 20 classroom teachers from various provinces across Turkey. The data were collected with the "Semi-Structured Interview Form on Stereotypes and Prejudices in Primary School Students" developed by the researchers. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. According to the findings, primary school students have stereotypes about gender, ethnicity or race, language, religion, places, occupations, individuals with special needs, courses, socioeconomic level and individual differences. Students exhibit behaviors such as eschewing, staying away, excluding, not preferring, disgusting, and inhibiting the groups they have stereotypes. In order to reduce these stereotypes and prejudices, the skill of recognizing stereotypes and prejudices should be included in the Life Studies Curriculum. Thus, the development and spread of stereotypes and prejudices of primary school students should be prevented at an earlier stage.

Keywords: Social Studies, stereotype, prejudice, skill

Ağgül, C. ve Yılmaz, F. (2023). Kalıp yargı ve ön yargılı çocuklar: Sosyal Bilgiler dersi bağlamında bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 279-296. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1146808>

Giriş

Son yıllarda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile bilginin hızlı bir şekilde artıp yayılması, toplumları etkilemiş ve toplumsal ihtiyaçların değişmesine sebep olmuştur (Ergene, 2011). Bu ihtiyaçların değişmesiyle çağa ayak uyduran, bilgiye rahatça ulaşan, ulaştığı bilgiyi kullanan ve yaşadığı toplumu ileriye taşıyan bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Polat Zafer, 2019). Geleneksel eğitim yöntemleri ile böyle bir toplumun oluşturulması mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda bireyin ihtiyaç duyduğu becerileri kazanması için eğitim sistemlerinin de sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan yenilikçi, çok yönlü, esnek, değişimlere açık ve disiplinler arası bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir (Alabaş, 2018; Narin, 2009; Arıkan, 2019). Eğitim sistemlerinin böyle bir tasarıma ulaşabilmesi için öğretim programlarının önemli olduğu düşünülebilir. Bu anlamda üzerinde çalışılması gereken temel öğretim programlarından birinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) olduğu söylenebilir. ABD'de kurulan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyine [National Council for the Social Studies (NCSS, 1994)] göre sosyal bilgiler dersinin ilk amacı; demokrasiye bağlı küresel vatandaşlar yetiştirmek ve bu bireylerin demokratik bir vatandaş olarak bilinçli ve mantıklı kararlar almalarını sağlamaktır. Gürkan'a (2009) göre ise sosyal bilgiler, bireylere hem kendi toplumlarına hem de

küresel topluma etkili bir vatandaş olabilecek şekilde katılmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri aktarma hedefi olan bir derstir.

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin çevresini tanımasına, kurduğu ilişkilerde karşılaştığı sorunları çözmesine ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamasına olanak sağlar. Aynı zamanda, bireyleri farklı bakış açılarına saygı duymaya, kültürel ve kültürler arası değerlere sahip çıkmaya yöneltir (Farris, 2012, akt. İlter, 2013). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi için hazırlanan programların her bir ögesi, yerel ve küresel değişimler ile toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınarak bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmalıdır (Aykaç, 2007). Türkiye'de uygulanmakta olan 2018 SBDÖP bahsedilen bu anlayışla hazırlanmış olup öğrencilerde de böyle bir anlayış geliştirmek için "kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi" gibi çeşitli becerilere yer vermiştir.

Seçgin'e (2021) göre kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisinin erken yaşlarda kazandırılması önemlidir. Zira tüm bireyler farklı kültür, dil ve etnik kökenlerden insanlarla bir arada uyum içinde yaşamak durumundadır. Oysa kalıp yargı ve ön yargılar, bu uyumu engelleyebilmektedir. Kalıp yargılar, ön yargı ile birlikte, sosyal psikolojinin temel konularından biri olarak kabul edilen önemli bir sosyal olgudur (Bartal, 1997). Bu olgu, bireylerin zihninde önceden oluşturduğu ve bazı obje ve gruplar hakkında karar vermelerine yardımcı olan

izlenim ya da imgelerdir. Bir başka deyişle kalıp yargılar, bireylerin bu büyük ve karmaşık dünyada yolunu bulmasını sağlayan haritalardır (Göregenli, 2013). Kalıp yargılar, belirli grupların üyelerinin özellikleri, nitelikleri ve davranışları hakkındaki inançlardır. Bu inançlar, çeşitli bilişsel ve güdüsel süreçler yoluyla oluşturulur ve sürdürülür. Bazen kalıp yargılar kendini gerçekleştiren kehanetlerden doğar, bazen de yanıltıcı ilişkilerde ve farklı grupların homojen olduğuna dair algılarda ortaya çıkarlar (Hilton ve Von Hippel, 1996). Bu yargılar korkuyu, yanlış anlaşılmayı ve suçu doğurabilir. Potansiyel tehlikelerine rağmen, çevremizin talepleri, ön yargı ve ayrımcılığı kınayanlar da dâhil olmak üzere herkesin, bazı durumlarda kalıp yargılar taşınmasına neden olur. Bir insan başkalarını değerlendirirken ya da onlar hakkında bir karar verirken, onlara ait sosyal kategoriye tamamen göz ardı edemiyorsa, o zaman kalıp yargıların karşıdaki bireye ilişkin değerlendirmeler ve kararlar üzerindeki etkisi, onları en aza indirme dürtümüne rağmen devam edebilir (Nelson vd., 1996).

Kalıp yargı ve ön yargı kavramları, neredeyse aynı gibi görünse de işlevsel ve tanımsal yönden farklılıklar göstermektedir. Kalıp yargılar, ön yargıların bilişsel bölümüdür ve kalıp yargıların ön yargılara neden olduğu düşünülmektedir. Kısaca, kalıp yargı ve ön yargılar birbirinden farklı ama aynı zamanda birbirine bağlı olan iki kavramdır (Tutkun ve Koç, 2008; Göregenli, 2013). Ön yargı kavramı, bireylerin yetersiz ya da kulaktan dolma bilgilerle diğer bireylere ya da gruplara karşı bir tutum sergilemesidir. Bu kavram, önceden araştırma yapılmadan ve üzerinde düşünülmeden oluşturulmuş bir yargı ile taraf tutulması olarak da ifade edilebilir. Başka bir deyişle ön yargı, gerçeklikle ölçülmeden yapılan bir tercihtir. Ön yargılar; ideolojik, dini, etnik ve cinsiyete dayalı konular gibi pek çok bağlamda görülmektedir ve tüm bu bağlamlarda ortaya çıkan ön yargıları yıkmak oldukça zordur (Gürel, 2011; Gürses, 2005; Kağıtçıbaşı, 2014; Yenilmez ve Dereli, 2009).

Bireyler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ön yargıların etkisi ile hareket etmektedir. Günlük hayatın bir parçası haline gelen ön yargılar toplumda çatışma, ayrımcılık ve şiddete yol açabilmektedir. Bu durum yalnızca mağdur olan grubun değil, toplumun tümü için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Yetişkinler tarafından söylenen ve doğrudan ya da dolaylı ön yargı içeren bir cümle, erken yaşlarda çocukların zihninde yer edebilmektedir. Alan yazında kalıp yargı ve ön yargıların ne zaman oluşmaya başladığı konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, çocuklarda ilgili kavramların 4-5 yaşlarından itibaren oluşmaya başladığını göstermektedir (Aboud, 2003; Gönül ve Şahin Acar, 2018; Topper ve Cengiz, 2019). Bu yaş aralığının okul öncesi döneme denk geldiği düşünüldüğünde kalıp yargı ve ön yargıların fark edilip giderilmesi konusunda eğitim kurumlarının önemi anlaşılmaktadır. İlkokullarda bu konuda sorumluluk üstlenen derslerden biri, sosyal bilgiler dersidir. Ancak öğrenciler, okul öncesi dönemden sosyal bilgiler dersini aldıkları 4. sınıfa kadar kalıp yargı ve ön yargılara dair resmi bir beceri öğretimi ile karşılaşmamaktadır. Bu sürecin, ilkökulları yıllarının büyük bir kısmını oluşturduğu düşünüldüğünde, ilkökullar öğrencilerinin sahip oldukları kalıp yargı ve ön yargıların açığa çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında SBDÖP’de yer alan diğer becerilerle ilgili çalışmalara rastlanmakta (Armut ve Kılınç, 2018; Avcı, 2017; Çelikkaya, 2014; Faiz ve Karasu Avcı, 2018; Mutluer, 2013; Otuz vd., 2018; Şimşek ve Kolbaşar, 2020); fakat kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerileri çerçevesinde ilkökullar

öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu yüzden mevcut araştırmada ilkökullar öğrencilerinin sahip olduğu kalıp yargı ve ön yargıların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin kalıp yargıları nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin ön yargıya dayalı davranışları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, ilkökullar öğrencilerinde görülen kalıp yargı ve ön yargıları saptamaya ilişkin bir çalışma olup araştırma verilerinin toplanmasında, analiz edilmesinde ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, kişilerin yaşam deneyimlerini nasıl oluşturdukları ve nasıl yorumladıkları üzerine yoğunlaşmaktadır (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Mardin ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeniştir. Bu öğretmenler, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme çerçevesinde daha öncesinde en az bir kez sosyal bilgiler dersi vermiş olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında ise farklı cinsiyet, kıdem, yerleşim birimi ve doğum yeri kategorilerinden öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 14’ü kadın ve 6’sı erkek, 20 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 6’sı 0-4 yıl, 6’sı 5-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl ve 5’i 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 9’u köyde, 5’i ilçede ve 6’sı il merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin doğum yerleri Adıyaman, Ağrı, Artvin, Balıkesir, Batman, Bolu, Bursa, Çorum, Denizli, Edirne, Elâzığ, Gaziantep, Hakkâri, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin ve Mersin’dir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “*İlkokul Öğrencilerinde Görülen Kalıp Yargı ve Ön Yargılara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” ile toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından kalıp yargı ve ön yargının tanımları yapılmış, ilkökullar öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarını belirlemeye yönelik iki adet ana soru ve dört adet sonda sorusu sorulmuştur. İlk ana soruda öğretmenlere, öğrencilerinde gördükleri kalıp yargılar sorulmuştur. Bu ana sorunun devamında, sonda soruları şeklinde, öğretmenlere öğrencilerin kimlere ve nelere karşı kalıp yargıları olduğu sorulmuş ve onlardan bunları örneklendirerek açıklamaları istenmiştir. İkinci ana soruda, öğretmenlere öğrencilerin sergilediği ön yargılı davranışlar olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin nelere ve kimlere karşı ön yargılı davranışlar sergilediği sonda sorularıyla sorulmuş ve öğretmenlerden bunları örneklerle açıklamaları istenmiştir. Form hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim, eğitim programları ve eğitim sosyolojisi alanlarında çalışan öğretim üyelerinin fikirleri alınmış ve gerekli görülen yerlerde ifadeler değiştirilerek forma son hali verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin iç geçerliğinin sağlanması adına analizi çeşitlemesine gitmek ve katılımcı doğrulaması yapmak gibi bazı işlemler işe koşulmuştur (Güler vd., 2013; Patton, 2014). Dış geçerliğin sağlanması için ise maksimum

örnek çeşitlenmesine gidilmiş, zengin ve yoğun tanımlamalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından ise denetleme tekniğinden faydalanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanıp yorumlanmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2015; Miles ve Huberman; 1994). Bu çerçevede araştırmaya süresince gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır.

İç geçerlik

Analizci çeşitlenmesi kapsamında araştırmadan elde edilen veriler, bu çalışmanın yazarı olan iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Görüş ayrılığı durumlarında, üçüncü bir araştırmacıya başvurulmuş ve son karar çoğunluğa göre alınmıştır. Araştırmada, iç geçerliği arttırmada bir başka işlem olan katılımcı doğrulaması işe koşulmuştur. Katılımcı doğrulaması, ortaya çıkan bulgulardan sonra araştırmacın katılımcılardan, katılımcılara ait görüşlerin doğru temalar altında ifade edilip edilmediğine dair dönüt alınmasıdır (Merriam, 2015). Çalışmada katılımcı doğrulaması, beş öğretmen ile görüşülerek sağlanmıştır. Bu bağlamda katılımcı ifadeleri temalar altında yorumlanarak katılımcılara tekrarlanmış ve katılımcıların hem ifadelerini hem de ifadelerin yer aldığı tema ve kategorileri onaylayıp onaylamadıkları öğrenilmiştir. Örneğin bir katılımcı öğretmenin “....çocukta şu algı var,.... erkek pembe olan bir kıyafet giymez.” şeklindeki ifadesi, araştırmacı tarafından cinsiyet kalıp yargısı kategorisinde değerlendirilmiştir. Ardından katılımcı öğretmenle görüşülmüş, ifadesi kendisine aynen okunduktan sonra “*Erkeklerin ve kızların renkleri kendi cinsiyetlerine göre ayırdığını söylüyorsunuz. Öyle mi?*” diye sorulmuş ve öğretmenden bunun doğru olduğuna dair onay alınmıştır. Beş öğretmenle bu şekilde görüşülmüş, öğretmenler ifadelerinin doğru not edildiğiyle beraber görüşlerinin de uygun tema ve kategorilerde değerlendirildiğini onaylamıştır.

Dış geçerlik

Görüşmeye katılan öğretmenlerin olabildiğince farklı yaş, cinsiyet, kıdem ve yerleşim birimlerinden seçilmesiyle maksimum çeşitliliğe gidilmeye çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden gerekli veriler toplandıktan sonra bulguların sunumunda zengin ve yoğun tanımlamalar kullanılmıştır. Bu aşamada bulgular öğretmenlerin doğrudan ifadeleri ile desteklenmiş, bu ifadeleri dile getiren öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, yerleşim birimi ve doğum yeri) parantez içerisinde ayrı ayrı verilmiştir.

Güvenirlilik

Denetim tekniği kapsamında araştırma sürecinin veri toplama, kodlama ve kategorize etme açılarından ayrıntılı bir biçimde anlatılması gerekmektedir (Merriam, 2015). Veri toplama sürecinde öğretmenler ile yapılan bazı görüşmeler yüz yüze, bazıları ise pandemi sebebiyle telefon ve Zoom aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmelerin kayda alınması ile verilerin eksik ya da yanlış olma ihtimali en aza indirgenmiştir. Görüşmeler 2021 Eylül-Ekim aylarında katılımcıların uygun olduğu tarih ve saatlerde yapılmış, ortalama 5-15 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlarken katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır. Ses kaydı ile yapılan görüşmeler yazıya dökülmüştür.

Analiz sürecinde kodlamalara başlamadan önce kodlayıcıların kalıp yargı ve ön yargı tanımını doğru ve benzer olarak anlayıp anlamadıkları belirlenmiştir ve iki kavram için de ortak tanımlamalar yapılmıştır. Literatüre (Erdoğan ve Vatandaş, 2020; Vinacke, 1957) dayalı olarak kalıp yargı,

bireyin ait olmadığı gruplara karşı düşünceleri ve bilişsel süreçleri; ön yargı ise bu gruplara ilişkin yeterli bilgi edinmeden sahip oldukları ve uzaklaşmaya neden olabilecek duyguları ve tutumları olarak ele alınmıştır. Bu tanımlamalar çerçevesinde kodlamalara başlanmıştır. İlk iki katılımcının kodlaması, iki araştırmacı tarafından aynı anda birlikte yapılmıştır. Bu şekilde kodlayıcılar arasında ortak bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda taslak bir kodlama listesi ortaya koyulmuştur. Daha sonra bu kodlama listesini takip ederek kalan 18 katılımcıya ait görüşler, kodlayıcılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar bittikten sonra tekrardan bir araya gelinmiş ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Fikir ayrılığının yaşandığı durumlar belirlenmiştir. Bu durumlar, üçüncü bir uzmana sorulmuştur. Üçüncü uzmanın görüşü hangi kodlayıcıdan yana ise ilgili görüş o şekilde kodlanmıştır.

İki kodlayıcı, beş ifadede görüş ayrılığı yaşamıştır. Bunlardan biri, bir öğretmenin öğrencisinde gördüğü ‘*Açık giyinen/oje süren insan kötüdür.*’ ifadesi olmuştur. Kodlayıcılardan biri, bunun dini bir inanç olduğunu düşündüğünden kodlanmaması gerektiğini savunurken; diğer kodlayıcı, “*dini açıdan muhafazakâr olmayan bireylere karşı kötülük algısı*” olarak görüldüğünü düşünüp kalıp yargı olarak kodlanması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü kodlayıcı bu ifadeyi bir kalıp yargı olarak gördüğünden ilgili ifade “*din*” teması altında kodlanmıştır. Başka bir durumda, bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerine dair ön yargıları olduğunu dile getirmiştir. Fakat alan yazına göre ön yargı, bireyi diğer gruplardan uzaklaştıran tutumlar olarak ele alındığından dolayı böyle ifadeler kodlanmamıştır. Bazı öğretmenler kalıp yargıları açıklarken bunları ön yargı olarak ele almıştır. Örneğin bir öğretmen öğrencilerin Suriyelileri sevmediklerinden, onlara karşı kalıp yargılarının olduğundan bahsetmiştir. Aslında kalıp yargılar olarak ifade edilmesine rağmen, Suriyelileri sevmeme bir ön yargı olduğu için ilgili ifade kalıp yargı olarak değil, ön yargı olarak kodlanmıştır. Bir başka durumda ise bazı öğretmenler kalıp yargıları ön yargı olarak ifade etmiştir. Kodlayıcılar bu konuda kararsızlık yaşadığından alan yazına dayalı kodlama yapılmıştır. Kodlar konusunda tutarlılık sağlandıktan sonra, kodlar kategorilere dönüştürülmüş, kategorilerden de temalar elde edilmiştir. Bu süreçte özellikle, ön yargıya dair yapılan kodlamaların kategorizasyonunda bazı sorunlar yaşanmıştır. Öğretmen ifadelerinin, ön yargıdan dolayı uzaklaşma, kaçınma ve dışlama şeklinde kategorize edilebileceği düşünülmüş; ancak her yeni kodlama ve ifadede emin olmak adına bu kategoriler araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Böylece uzaklaşma; mesafe koyma ve yaklaşmama olarak tanımlanmıştır. Kaçınma; yine mesafe koyma ile, uzaklaşmadan farklı olarak içinde korku ve tedirginlik barındıran bir kavram olarak ele alınmıştır. Dışlama ise, bir kimseyi içeri almamak, kendi grubuna kabul etmemek, dışarda tutmak şeklinde düşünülmüştür. Son olarak ön yargılar, tutum ve duyguları ifade etse de bunların gözlemlenmesi zor olduğundan ön yargılarla ilgili temalar, bunlardan kaynaklanan ve gözlemlenebilen davranışlara odaklanılarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik, çalışmanın güvenilirliği için önemli bir kanıt sunmaktadır. Bu çalışmada, biri sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi diğeri ise yüksek lisans öğrencisi olan iki kodlayıcı yer almıştır. Görüş ayrılığı durumlarında ise sınıf eğitimi alanında araştırma görevlisi doktor olan başka bir araştırmacıya başvurulmuştur. Kodlamalar arasındaki güvenilirlik oranı Miles ve Huberman’ın

(1994) güvenilirlik formülü [*Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+ Görüş Birliği*] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül kullanıldığında kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlık %98 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, kodlamaların güvenilir bir şekilde yapıldığını göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcı ifadeleri teker teker okunarak kodlanmış, benzer kodlar kategorilere, benzer kategoriler ise temalara ayrılmıştır. Elde edilen kategorileri temsil eden ifadeler, öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

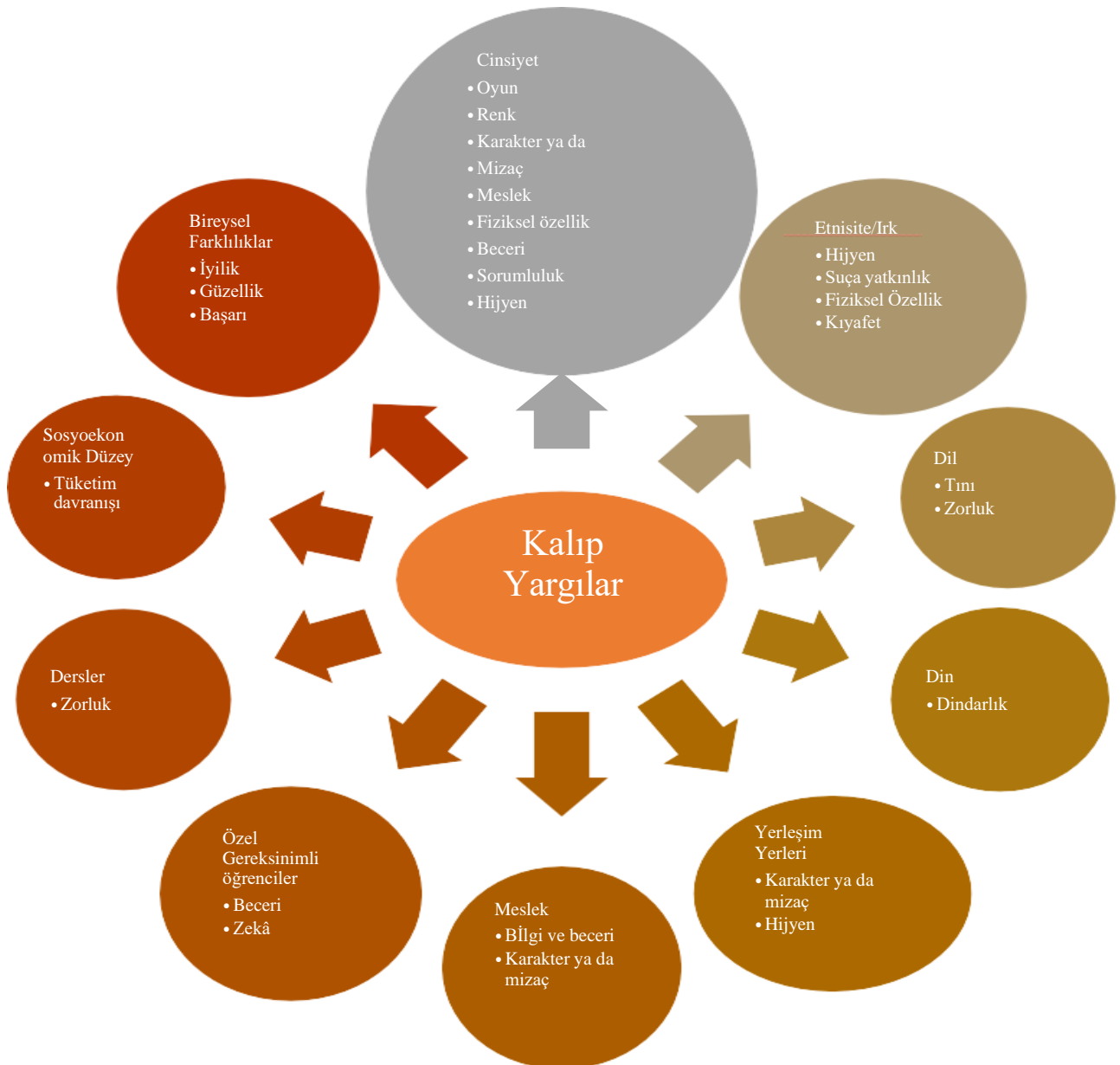
Kalıp Yargılara Dair Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen kalıp yargı kategori ve temaları Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine göre ilkökul öğrencileri cinsiyet, etnisite ya da ırk, dil, din, yerleşim yerleri, meslekler, özel gereksinimli öğrenciler, dersler, sosyoekonomik düzey ve kültürel olmayan gruplar (bireysel farklılıklar) ile ilgili konularda kalıp yargılara sahiptir. Bu çerçevede elde edilen temalar ve bu temalara ait kategoriler aşağıda verilmiştir.

Cinsiyete Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin cinsiyete dair kalıp yargıları oyun, renk, karakter, meslek, dış görünüş, beceri, sorumluluk ve hijyen konularındadır. Bu konuda elde edilen kategoriler ve bu kategorilere uygun öğretmen ifadeleri Tablo 1’de verilmiştir:



Şekil 1. İlkokul öğrencilerinin kalıp yargıları

Tablo 1. Cinsiyete dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Oyun	<i>Oyun, oyunda ip atlamanın işte yakan top oynamanın sadece kızların oynadığı, futbol deyince erkek öğrencilerimiz oynadığı, "Kızlar futbol oynayamaz, erkekler ip atlamaz." gibi kalıplarla karşılaşıyoruz</i>	Kerem Öğretmen, (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
	<i>...oyun oynamalı bir etkinlikler, erkek adam oynamaz...</i>	Pelin Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Bursa)
	<i>..kızlar ve erkeklerle oyun oynandığında işte kızlar top oynamaz,erkekler ip atlamaz tarzında kalıp yargıları var.</i>	Abdullah Öğretmen, (Erkek, 14 yıl kıdem, ilçe,Gaziantep)
Renk	<i>İşte oyunlarda kızla erkek aynı oyunu oynamaz, kız oyunu- erkekoyunu gibi çeşitli kalıp yargıları var.</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)
	<i>...hani herhangi bir öğrencinin işte çorabının pembe olması, benim başından geçen bir olaydan bahsedeceğim, öğrenci işte sabah okula gelecek. Annesi bulamıyor evde çorap, sonra kız kardeşinin çorabını giydiriyor pembe bir tane ve sınıfa girince de sınıf ayakkabıları çıkarmaları lazım çocukların. Onu çıkardıktan sonra o pembe çorabı gören bütün çocuklar öğrenciler, hani resmen çocuğu linç ettiler, "Kızçorabı giymiş, kızsın sen." filan.</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)
	<i>Renk hakeza o da klasik kalıplaşmış hani pembe kızlara ait, mavi erkeklere ait öğrencilerde gözlemlenen belirli kalıplar...</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
Karakte ya da Mizaç	<i>..erkekler pembe renk giymez, kızlar mavi renk giymez..</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
	<i>Bunun dışında kız-erkek ayrımında yine şöyle bir gözlem yapıyorum. Kalıp yargı olarak kadınlar hassas ve narin, erkekler dayanıklıdır, güçlüdür...</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
	<i>Meslek Anneler temizlik yapar, çocuk bakar, evde durur. Babalar çalışır,araba sürer. Böyle bir yargıları var.</i>	Zuhal Öğretmen, (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)
Dış görünüş	<i>Benim belli çocuklarda gözlemlediğim kalıp yargılara baktığımda "Erkekler saç uzatamaz" ...</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
	<i>Uzun saç bıraktığında yani kızlar uzun saç bırakır, erkeklerbıraktığında bırakmaz diye kalıplar var.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
Beceri	<i>Kalıp yargılar deyince karşılaştığımız arabayı kadınlar kullanmaz,erkekler araba kullanır.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, il merkezi, Denizli)
	<i>Ağır kitapları erkekler taşıyabilir, kadınlar taşıyamaz. Kadınlartemizlik işleri ile ilgilenebilir gibi, bunu gözlemledim.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
	<i>Bir sınıfta etkinlik yaptığında bunu kızlar yapamaz işte bunu erkek işi işte onu o kaldıramaz, ben yapayım...</i>	Pelin Öğretmen (Kadın 2 yıl kıdem, köy, Bursa)
Sorumluluk	<i>Evde yemek yapma, çamaşır yıkama, sofrayı kurma kaldırma, bulaşık yıkama gibi ev işlerini hep genellikle kadınların yaptığını görüyorlar. Tamir işlerinin, badana boya gibi işlerin de erkekler tarafından yapıldığını görüyorlar. Buradan yola çıkarak da kadınlar yemek yapar bulaşık yıkar, erkekler tamir yapar, televizyon seyrederek gibi kalıp yargılar oluşturuyorlar.</i>	İpek Öğretmen (Kadın, 4 yıl kıdem, köy, Balıkesir)
Hijyen	<i>Onun dışında cinsiyetlere karşı bir kalıp yargıları var. Örnek veriyorum özellikle kız öğrencilerimde erkekler kirlidir... Bunun mesela aksini kanıtlayan çok öğrencim var sınıfta. Fakat o öğrencimde açıkçası görülüyor.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, köy, Konya)

Tablo 2. Etnisiteye ya da ırka dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Hijyen	<i>...göçmen öğrenciler yoğunlukta olduğu için göçmen öğrencilerle ilgilipis olurlar...</i>	Alev Öğretmen (Kadın, 4 yıl kıdem, ilçe, Edirne)
Suçta yatkınlık	<i>Karaçiler'in yani dışarıda görülen herhangi bir yabancınn "İşte Karaçi, beni kaçırarak." ya da "Hırsızlar geldi." gibi bir kalıp yargısı olduğunu gözlemledim. Ayrıca Suriyeli göçmenlerin gelmesi ile bazen motorla okulun yanından geçtiğinde, işte "Bunlar da Karaçi." veya işte "Suriyeli" gibi Suriyelilere de belli şartlardan dolayı bölgeye göçmelerinden ötürü burada bir kalıp yargı oluştuğunu düşünüyorum.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıdem, köy, Manisa)
Dış görünüş	<i>Mesela sarışın öğrenci görünce asla Suriyeli olamazdı. Ne desek onu kesinlikle kabul ettiremiyorduk. Onlar için işte çok esmerse ve annesi özellikle çarşafı ise bu kesinlikle Suriyelidir.</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)

Tablo 1'deki ifadeler dikkate alındığında, öğretmen görüşlerine göre çocukların oyunla ilgili kalıp yargıları bulunmaktadır. Çocuklar, kız oyunu olarak nitelendirdikleri oyunları erkeklerin iyi oynayamayacağını; erkek oyunu olarak nitelendirilen oyunları ise kızların iyi oynayamayacağını; sorumluluk konusunda kadınların evde yemek yaptığını, çocuk baktığını erkeklerin ise işe gidip para kazandığını düşünmektedir. Hijyen açısından bakıldığında kız öğrenciler, erkek öğrencilerin temiz olmadığı algısına sahiptir. Söz konusu cinsiyet olduğunda "pembe" ayırt edici bir renk olarak karşımıza çıkmakta ve erkeklerin kaçınması gereken bir renk olarak düşünülmektedir. Hatta bu rengi tercih eden erkekler, psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Karakter açısından kadınlara, hassaslık gibi onları edilgenleştiren, erkeklere ise güçlülük gibi onları baskın figürler haline getiren sıfatlar yakıştırılmaktadır. Mesleklere ilişkin kalıp yargılarında çocuklar, kadınları ev hanımı gibi düşünebilmekte, erkeklere ise dışarıda çalışma işini bırakmaktadırlar. Erkek çocuklar, yalnızca kadınların saçını uzatabileceğini, kız çocuklar ise yalnızca erkeklerin saçını kestirebileceğini düşünmekte, yine saçını kısa kestiren kız öğrencilerle akraneları alay etmektedir. Beceri açısından bakıldığında kadınların araba sürmek ya da ağır kaldırma gibi becerileri gerçekleştiremeyeceği, erkeklerin ise tam tersi bu ve birçok beceriyi rahatlıkla gerçekleştirebileceği düşüncesi kadınların yetersiz olarak algılandığının göstergesidir. Tüm bunlar çocukların daha şimdiden, kadını eve kapatan ve evle ilgili sorumlulukları ona yükleyen, onu silikleştiren, güçsüz gören, erkekler tarafından baskılanmasını kolaylaştıran algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Etnisiteye Ya Da Irka Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerine göre söz konusu etnisiteler ya da ırklar olduğunda ilkökul öğrencileri hijyen, suça yatkınlık ve dış görünüş konularında bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Bu kategorilere ait öğretmen görüşleri, Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 3. Dillere dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Zorluk ve Tını	<i>Çevremizde farklı dil ve dinde olan insanlar var, öğrencilerimiz var, komşularımız var. İşte öğrencilerden Türkçe konuşan kişiler, Arapçanın zor ve kaba bir dil olduğunu söylüyorlar.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)

Tablo 4. Dinlere dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Dindarlık	<i>Çalıştığım okulda Ezidiler ve Araplar da var. Mesela Ezidiler ile alakalı çocukların düşünceleri genelde dinsiz oldukları konusunda.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy, Çorum)

Tablo 5. Yerleşim yerlerine dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Karakter ya da mizaç	<i>Daha özel indiğimizde, Mardin civarında belli başlı bölgelerde oturan kişilere karşı kalıp yargılar var. Örneğin, Mardin genelinde eğildiğimizde "Sürgüçülüler inatçıdır, konuşulmaz yıl kıdem, köy, Mardin onlarla." ya da Kızıltepe' de</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)
Hijyen	<i>Çoğu göç etmişti ama niyeysen Bitlisliyle karşı hepsinin bir şey vardı, kalıp yargıları vardı. "Bitlisliyle işte pasaklıdır.", Bitlisliyle ilgili sürekli böyle hep kulağımıza bunlar çalınıyordu. yıllık kıdem, köy, Elâzığ</i>	Zuhal Öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elâzığ)

Tablo 6. Mesleklere dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Bilgi ve beceri	<i>Mesela örnek vermek gerekirse öncelikle öğretmenlere karşı kalıp yargılarından bir tanesini söylemek istiyorum. "Öğretmenler her şeyi bilir." Öğrenci için bu, bu şekilde kodlanmış ve bu yıl kıdem, köy, Konya şekilde yerleşmiş.</i>	Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, köy, Konya)
Karakter ya da Mizaç	<i>Öğretmenin bir şeyi bilmemesi öğrencide kafa karışıklığına neden oluyor. Yani idareci, müdür, yardımcı serttir, kötüdür tarzında bir yargı oluşmuştu.</i>	Alper Öğretmen, (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkâri)

Tablo 2'deki öğretmen görüşlerine göre bazı çocuklar, dış görünüşlerinden dolayı bütün çarşaf giyen insanları Suriyeli olarak adlandırmaktadır. Bununla birlikte bu insanların temiz olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca kendi ırklarından olmayan insanların hırsızlık gibi suçlara daha yatkın olduklarına inanmaktadırlar.

Dillere Dair Kalıp Yargılar

Öğrencilerin dillere dair kalıp yargıları, öğretmen görüşlerine göre zorluk ve tını teması altında ele alınmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3'teki görüşlere göre çocukların farklı dillerin zorluk düzeylerine ve tınlarına ilişkin kalıp yargıları bulunmaktadır. Çocuklar farklı dilleri zor ve kaba olarak nitelendirmektedir.

Dinlere Dair Kalıp Yargılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkökul öğrencilerinin farklı dinlerin dindarlık düzeyleri ile ilgili kalıp yargıları olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğrenciler, kendi dininden farklı bir dine inananları dinsiz olarak görmektedir.

Yerleşim Yerlerine Dair Kalıp Yargılar

Öğretmenlerin aktardıkları görüşler çerçevesinde ilkökul öğrencilerinin farklı yerlerde yaşayan insanların karakterlerine ya da mizaçlarına ve hijyen durumlarına dair kalıp yargıları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 5'te bulunmaktadır:

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğrenciler, arkadaşlarının ve etrafındaki insanların karakterlerini ya da mizaçlarını ve temizlik alışkanlıklarını yaşadıkları yerlere göre değerlendirmektedir. Onlara göre kimi yerlerde yaşayanlarla inatçılıklarından dolayı iletişim kurulamayacakken, kimi yerlerde yaşayanlar da hijyene yeterince önem vermemektedir.

Tablo 7. Özel gereksinimli öğrencilere dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Beceri	<i>Çalıştığım yıllarda ve bu sene de dâhil olmak üzere sınıfta kaynaştırma öğrencisi var. Bu öğrencilere karşı genellikle şöyle bir kalıp yargı gözlemliyorum. Kaynaştırma öğrencileri ile arkadaşlık kurulmaz, oyun oynanmaz. Hani onlar farklıdır, yapamaz tarzında.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 3 yıllık kıdem, köy, Ağrı)
Zekâ	<i>Onun dışında mesela sınıfta engelli bir öğrencim vardı bundan önceki çalıştığım kurumda. Çocuklar hepsinin aynı şekilde bir engele sahip olduğunu düşünüyordu. Benim çocuğum bedensel engelli idi ama hepsi, zihinsel engelli olduğunu düşünüyorlardı. “Öğretmenim obizim gibi düşünemiyor değil mi?” diye söylüyorlardı</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, il merkezi, Batman)

Mesleklere Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin farklı meslek gruplarının bilgi ve becerileri ile karakter ya da mizaçları konusunda bazı kalıp yargıları olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazıları Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6’da da görüldüğü gibi birer kalıp yargı olarak öğrenciler tüm öğretmenlerin her şeyi bildiklerini ve bütün yöneticilerin sert ve kötü olduğunu düşünmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilere Dair Kalıp Yargılar

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki kalıp yargılarına dair görüşlerinden elde edilen kategoriler Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kalıp yargıları, beceri ve zekâlarıyla ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarını zekâ ve beceri açısından kendilerinden farklı gördüğünü belirtmektedir. Onlara göre özel gereksinimli bireyler, yaşam becerileri gelişmemiş veya engeli ne olursa olsun aynı zamanda zihinsel engeli de bulunan çocuklardır. Bu nedenle öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarıyla oynamamakta ve onlardan uzak durmaktadır.

Tablo 8. Derslere dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
	<i>..çocukların derslere karşı kalıp yargıları var. Örneğin matematik; hem matematik öğretiminde de biraz problem yaşadığımız için, matematik yöntem ya da teknikleri konusunda belki bellisorunlarımızı olduğu için, aşamadığımız sorunlar olduğu için matematiğe karşı kalıp yargıları var. Matematik zor, matematik sankiyapılamazmış gibi, matematik için sanki özel bir yetenek gerekliymiş gibi öyle bir kalıp yargıları var.</i>	Nevriye Öğretmen (Kadın, 21 yıl kıdem, il merkezi, Adıyaman)
	<i>Mesela matematik dersinde veya sayısal derslerde bazı öğrencilerinbaşaramayacağım düşünceci..</i>	Zeynep Öğretmen (Kadın, 7 yıl kıdem, il merkezi, Mersin)
Zorluk	<i>..derslerden bahsetmek gerekirse matematik dersine karşı, matematikzordur diye bir kalıp yargıları var.</i>	Neval Öğretmen (7 yıl kıdem, il merkezi, İstanbul)
	<i>Hocam dersler konusunda da benim öğrencilerimin ana dilleri Kürtçe. Haliyle hocam okuduklarını anlamadıkları için derslere karşı sürekli bir olumsuzluk içindeler. Özellikle de Türkçe dersine karşı.</i>	Nida Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Mardin)
	<i>Benim belli çocuklarda gözlemlediğim kalıp yargılara baktığımdamatematiğin en zor ders olduğunu düşünenler ve İngilizce öğrenmenin zor olduğunu düşünen bir öğrenci profili var.</i>	Betül Öğretmen (16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)

Tablo 9. Sosyoekonomik düzeye dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Tüketim davranışı	<i>Normal, her şehirde olan bir mağazanın tişörtü vardı.... Hani “Ben zenginim, ben bunu nasıl giyerim?”, çünkü zenginler marka giyer gibi bir düşüncesi vardı.</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıllık kıdem, ilçe, Mardin)

Tablo 10. Kültürel olmayan gruplara dair kalıp yargı kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
İyilik	<i>Güzel olan insan iyi insandır yargısına kapılıp bütün güzel insanlardan korkmayan her zaman, çirkin gördüğü insanlardan korkan öğrenciler var.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)
Güzellik	<i>Onun dışında mesela gözlük takan insan çirkindir diye bir kalıp yargısı var çocuklarda. Ben bunu gözlemedim kendi çocuklarımda. Gözlük takmak zorunda olan bir iki tane kız öğrencim var. Onlar mesela gözlük takarken çirkin olacağını düşündükleri için....</i>	Özcan Öğretmen, (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)
Başarı	<i>Derslerde başarısız olan bir öğrenci gördükleri zaman bu hiçbir şey yapamayacağını düşünüyorlar. Sadece akademik başarısı yoksa tamam başka hiçbir şey yapamaz yargısına kapılıyorlar.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)

Kültürel Olmayan Gruplara (Bireysel Farklılıklara) Dair Kalıp Yargılar

Öğrenciler, kültürel farklılıkları dışında bireysel farklılıklarından dolayı da bazı insanların iyi- kötü, güzel-çirkin ya da başarılı-başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Öğretmenler, bu konuda Tablo 10’daki görüşleri dile getirmiştir:

Tablo 10’daki öğretmen görüşlerine göre, bazı öğrenciler iyilik kavramını güzellikle bağdaştırmakta ve bundan dolayı güzel buldukları kişileri iyi olarak görmektedirler. Aynı şekilde öğrenciler, çirkin buldukları kişileri kötü olarak algılamaktadırlar. Bazı öğrenciler gözlük takan insanların çirkin olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler de akademik başarısı olmayan öğrencileri, diğer alanlarda da başarısız ve beceriksiz olarak görmektedir.

Ön Yargılara Dair Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen ön yargı temaları ve bu temalar altında sınıflanan kategoriler Şekil 2’de verilmiştir: Şekil 2’de görüldüğü gibi ilkökul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite ya da ırk, dil, din, yerleşim yerleri, meslekler, özel gereksinimli öğrenciler, dersler ve sosyoekonomik düzey söz konusu olduğunda ön yargıya dayalı bazı davranışları ortaya çıkmaktadır. Bu önyargılı davranışlar, aşağıda açıklanmıştır.

Cinsiyete Dair Ön Yargılı Davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencileri, söz konusu cinsiyetler olduğunda kaçınma, uzak durma, dışlama ve tercih etmeme gibi ön yargıya dayalı bazı davranışlar sergilemektedir. Bu kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri, Tablo 11’de gösterilmiştir:



Şekil 2. İlkokul öğrencilerinin ön yargıya dayalı davranışları

Tablo 11. Cinsiyete dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	(Saçını kestirmek istemeyen bir kız öğrenci) <i>Konuştum eylül başında "Neden Gizem Öğretmen (Kadın, 3 yıl istemiyorsun? Saçların çok canlanacak, güçlenecek çok güzel gelecek.", "Ben erkek gibi kıldım, köy, Konya) olacağım." dedi.</i>	
Uzak durma	<i>Erkek çocuklarla kız çocuklar beraber oturmak istemiyorlar. Sonra bir şey paylaşacakları zaman kendi cinsinden olan yani kendi kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle eşyalarını paylaşıyor.</i>	Alev Öğretmen (Kadın, 4 yıl kıldım, ilçe, Edirne)
	<i>Kız erkek birlikte oturmak istememeleri ya da bir oyun oynadığımızda ben erkekle ele tutuşmam, ben kızla oynamam</i>	Pelin öğretmen (Kadın, 2 yıl kıldım, köy, Bursa)
	<i>Cinsiyet olarak işte kızla oynamam veya orada hep kızlar var</i>	Zeynep Öğretmen (Kadın, 7 yıl kıldım, il merkezi, Mersin)
Dışlama	<i>Bir de ilkokul yaş grubunda özellikle kızlar ve erkekler kendi arasında ve cinsiyetine uygun kişilerle oynamak ister. Kız kızı erkek erkeğe. Hani bazen kızlar da futbol oynamak isteyebiliyor. Bu durumda hani erkekler tarafından "Kızlar futbol oynamaz. Siz iyi değilsiniz." deyip oyuna almama oluyor. Ön yargısı oluyor</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıldım, il merkezi, Bolu)
Tercih etmeme	<i>Bayan öğretmen gördüğünde, birinci sınıfa başladığında hemen bayan öğretmenin dersine girmek isteyen, erkek öğretmen dersine girmek istemeyen birinci sınıf öğrencilerimiz oluyor.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıldım, ilçe, Denizli)
	<i>İşte renklerin cinsiyeti, hepsinde, yerde pembe bir minder varsa onun üzerine bir erkeği oturtmuyoruz. Mutlaka o kız minderidir ya da işte pembe bir kalem, kırmızı bir kalem, kırmızıya değil özellikle pembeye karşı, bu büyüklüklerde de olduğu için öyle. İşte pembe bir defter düşmüşse bir öğrenci için yıkandır, yani bitti o erkek.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıldım, köy, Çorum)

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlere göre ilkokul dönemi öğrencilerinde kız erkek ayrımı oyun seçimlerinde, renk seçimlerinde ve ortak çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar renkleri kız/erkek rengi olarak kodlamış ve bu kodlamalar renk seçimlerine de yansımıştır. Öğretmenler, kız öğrencilere mavi renkli, erkek öğrencilere ise pembe renkli bir nesne verdiklerinde öğrencilerin hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin erkeklerle, kız öğrencilerin kızlarla gruplaştıklarını, uzak durma ve dışlama yoluyla karşı cinsle mümkün olduğunca az ilişki kurmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Çocukların dış görünüş kavramını da belli kalıplara sığdırdıklarından, bu nedenle de karşı cinsle benzemekten kaçındıklarından bahsetmişlerdir.

Etnisiteye Ya Da Irka Dair Ön Yargılı Davranışlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin farklı etnik ya da ırksal gruplar karşısında kaçınma, uzak durma ve dışlama şeklinde kategorize edilebilecek davranışlarda bulduklarını dile getirmiştir. Bu kapsamda elde edilen bazı görüşler Tablo 12'de yer almaktadır:

Tablo 12'ye göre öğretmenler, öğrencilerin kendi ırkından ya da etnik kökeninden olmayan arkadaşlarından ya da diğer insanlardan korktuklarını ve onlarla iletişim kurmamak için kaçınma, uzak durma ve dışlama gibi ön yargılı davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 12. Etnisiteye ya da ırka dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Bir iki tane kız öğrencim işte "Karaçi geliyor." deyip koşturarak okula doğru kaçmaları ya da "Öğretmenim, biz dün IŞİD'li gördük mahallemizde." deyip dışarıya çıkmamalarını örnek verebilirim.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıldım, köy, Manisa)
Uzak durma	<i>Araplarla ilgili söyleyeceğim. Arap arkadaşlarıyla, mesela ben ayda bir herkesin ya da haftada bir bazen, çok anlaşmazlık olursa, sınıfta öğrencilerin yerlerin değiştiriyordum. Suriyeli öğrencilerim de vardı. O Arap diye yanına oturmak istemeyen öğrencilerim oluyordu.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıldım, köy, Çorum)
Dışlama	<i>Suriyeli öğrencilere karşı genel olarak bir ön yargı var. Onlarla oturmak istemiyorlar yine aynı şekilde onlarla birlikte oynamak istemiyorlar.</i>	Esra Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıldım, ilçe, Artvin)

Dillere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Katılımcılar, öğrencilerin çeşitli dillere karşı iğrenme ve engelleme kategorilerinde bazı ön yargılı davranışlar sergilediklerini anlatmıştır. Katılımcıların bu konudaki düşünceleri Tablo 13'te bulunmaktadır: Tablo 13'teki öğretmen ifadelerine göre, öğrenciler özellikle ülkemizde yaygın olarak konuşulan Kürtçe söz konusu olduğunda iğrenme ve o dilin konuşulmasını engelleme gibi ön yargılı davranışlar sergilemektedirler.

Dinlere Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencilerinin farklı dinlere karşı ön yargılı davranışı, uzak durma şeklinde kendini göstermektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14'teki öğretmen görüşlerine bakıldığında öğrenciler, aileleri ya da "haram-helal" inançları nedeniyle kendileriyle aynı dine inanmayan insanlardan ön yargılı bir biçimde uzak durma eğilimi göstermektedir.

Yerleşim Yerlerine Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri, başka yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerle karşılaştıklarında uzak durma ve kaçınma gibi bazı ön yargılı davranışlara başvurmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda aktardıkları Tablo 15'te bulunmaktadır:

Tablo 13. Dillere dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
İğrenme	<i>Bir gün sınıfına bir Kürtçe parça dinlettiriyor. Önce ama Kürtçe olduğunu söylemiyor. Soruyor öğrencilere “Nasıl beğendiniz mi?” diye. Hepsi alkış falan tutuyor, “Evet öğretmenim çok güzeldi.” Sonra “Bu parça Kürtçe” diye açıklama yapıyor öğretmen. Çocuklar da hepsi bir anda “İyy hocam hiç güzel değil.” diye tekrar değiştiriyorlar fikirlerini.</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkâri)
Engelleme	<i>Hani Kürtçe olduğunda şey diyor “İkinci kanala geçmeyelim, anlamadığımız dili konuşmayın, Türkçe konuşun.” diye bu sefer bilmediği dile karşı bir ön yargı oluşuyor.</i>	Kerem Öğretmen (Erkek, 13 yıl kıdem, köy, Mardin)

Tablo 14. Dinlere dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Bu da bir ön yargı ve de şöyle bir şey de olmuştu bu mezhep konusunda. Bir öğretmen arkadaşımız köpeği sevmiştii, dokunmuştu ya da dokunan öğrenciler vardı. Bunu gördüğümde hemen Şafii öğrenciler, ondan kaçıp “Sen haramsın!” diyerekten “Gidip elini yıka.” falan tarzında cümleler kurmuştu.</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
Uzak durma	<i>..(öğretmen arkadaşı için) kendisi Alevi. Öğrencisi sürekli mesafeli duruyor ..(öğretmene karşı. Sonradan öğreniyor ki, velisinin de tabi etkisiyle, mezhepten ötürü çocuk uzak duruyor öğretmene..</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkâri)

Tablo 15. Yerleşim Yerlerine dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Örneğin oyun oynarlarken maç yapıyorlar diyelim veya kızları oyun oynuyor diyelim. Takım oluştururken her köy kendi öğrencisini yani arkadaşını almak istiyor o köyde olanlar kendilerini almak istiyor, bu köyde olanlar buradakileri almak istiyor ve kendileri arasında da oyun oynadıklarında bir ayrışma söz konusu.</i>	Hakan Öğretmen (Erkek, 8 yıl kıdem, köy, Manisa)
Dışlama	<i>Ben Adana’da öğretmenlik yaparken bile dediğim böyle hepsi doğudan göç etmiş olmasına rağmen, aradan bir yer seçip orayı bile dışlamayı beceriyorlardı, nasıl yaptılar bilmiyorum ama bunu bile başarıyorlardı.</i>	Zuhal öğretmen (Kadın, 15 yıl kıdem, köy, Elazığ)

Tablo 15’teki öğretmen ifadelerine göre öğrenciler kulaktan dolma bilgilerle, belli bölgede doğan ve yaşayan insanlardan uzak durmakta ya da onları dışlamaktadır. Hatta öğrenciler, çok uzağa gitmeden kimi zaman en yakınlarındaki bireyleri bile yakın da olsa farklı yerleşim yerlerinden gelmiş olmalarından dolayı dışlamaktadırlar.

Mesleklere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Meslek gruplarına yönelik ön yargıları incelendiğinde ilkökullü öğrencilerinin kaçınma ve tercih etmeme gibi ön yargılı davranışlarda buldukları anlaşılmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerine Tablo 16’da yer verilmiştir:

Tablo 16’ya göre öğrenciler meslekleri kadın mesleği-erkek mesleği olarak sınıflandırmışlardır. Öğretmenlik ve hemşirelik kadın mesleği iken askerlik ve polislik erkek mesleği olarak görülmektedir. Bir erkeğin hemşire olması ya da bir kadının asker olması fikri çocuklar tarafından şaşkınlıkla karşılanmaktadır. Böyle bir durumun olma ihtimali onlar için oldukça düşüktür. Bu yüzden öğrenciler, cinsiyetleri ile özdeşleştirmedikleri bu meslekleri tercih etmemektedirler. Ayrıca öğrencilerin idarecilerden özellikle müdürden

korkmaları da mesleklere dair ön yargılarına örnektir. Öğrenciler müdürleri asık suratlı, sınırlı ve otoriter bir insan olarak algılamaktadır. Bu yüzden de onlardan kaçınmaktadırlar.

Özel Gereksinimli Öğrencilere Dair Ön Yargılı Davranışlar

Sınıf öğretmenlerinin fikirleri dikkate alındığında, ilkökullü öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik temel ön yargılı davranışı uzak durma ve dışlamadır. Bu konudaki öğretmen fikirleri, Tablo 17’de bulunmaktadır:

Tablo 17’de bulunan öğretmen görüşlerine göre öğrenciler sınıf ya da okullarındaki kaynaştırma öğrencilerini ya da karşılaştıkları özel gereksinimli öğrencileri kendilerinden farklı görmektedir. Bu durum çocukların bu insanları dışlamalarına ya da onlardan uzak durmalarına yol açmaktadır. Çocuklar özel gereksinimli öğrencilere genellikle zihinsel engelliymiş gibi yaklaşmakta ve onlarla bir arada durmak istememektedir.

Tablo 16. Mesleklere dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Bütün müdürler sınırlıdır yargısına kapılıp müdür gördüğü zaman çekinen, korkan, yaklaşmak istemeyen öğrenciler var.</i>	Can Öğretmen (Erkek, 5 yıl kıdem, ilçe, Denizli)
Tercih etmeme	<i>..idarecilik yaptığım süre zarfında da, öğretmenken öğrenciler rahatlıkla benim yanına gelip muhabbet edebiliyorken, benimle okul bahçesinde dolaşabiliyorken; idareci iken on metreden yanaşamıyorlardı.</i>	Alper Öğretmen (Erkek, 11 yıl kıdem, il merkezi, Hakkâri)
Tercih etmeme	<i>Kızlara “İleride ne olmak istiyorsunuz?” diye sorduğumda genelde “Öğretmen, hemşire.” gibi hani daha çok kadınların yaptığı meslekleri; erkekler de “Asker ve polis.” diyerek daha çokerkeklerin yaptığı meslekleri sıralıyorlar.</i>	Pelin Öğretmen (Kadın, 2 yıl kıdem, köy, Bursa)

Tablo 17. Özel gereksinimli öğrencilere dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Uzak durma	<i>Öncelikle yine bu kaynaştırma öğrencim ile ilgili gözlemlediğim ön yargıları söyleyeyim. Bu öğrencimin yanına oturmak istemiyordu ilkbaşta öğrenciler. Hani bir ön yargıları vardı çünkü. Ya da oynadığımızda elini tutmak istememeleri...</i>	Damla Öğretmen (Kadın, 5 yıl kıdem, köy, Ağrı)
Dışlama	<i>Engelli bireylerle ilgili şöyle bir durum var: Zihinsel olarak işte bazı sıkıntıları olan ya da geçmişte yaşamış bazı özel durumları olan velilerimiz oluyor. Bunlar maalesef çocuklara çok farklıyansiyordu, çocuklarımızda hiçbir sıkıntı olmamasına rağmen velilerde de öğrencilerde de o velilerin çocuklarına karşı bazı ön yargılı durumlar gözleyebiliyorduk.</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıl kıdem, il merkezi, Batman)

Tablo 18. Derslere dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
Kaçınma	<i>Matematik dersine karşı işte “Ben bunu yapamam.” tarzında bir ön yargısı olan öğrencim soru sorduğumda tahtayakalmaya işte parmak kaldırıp cevabı vermeye çekiniyor.</i>	Abdullah Öğretmen (Erkek, 14 yıl kıdem, ilçe, Gaziantep)
	<i>Matematik dersinde de var aynı şey, onda da bir isteksizlik oluyor, yapmak istemiyor. Öğretmenim bu çok zor ben yapmak istemiyorum, ben yapamayacağım. O matematik dersinde çok fazla oluyor maalesef. Hele konular ilerledikten sonra, biraz daha zor aşamaya geçtikten sonra, onlara göre zor. Aslında biraz zorlasalar yapabileceklerinin farkına varabilirler ama maalesef ama o ön yargı ile yapmak istemiyorlar.</i>	Büşra Öğretmen (Kadın, 6 yıl kıdem, köy, Çorum)
	<i>Çocuk matematik yapamamaktan korkuyor. Sürekli öğretmenim matematik çok zor mu, öğretmenim siz matematiği nasıl öğrendiniz, siz nasıl öğretmen oldunuz, siz nasıl bu kadar matematiği bilebiliyorsunuz bize hepsini anlatabiliyorsunuz.</i>	Eda Öğretmen (Kadın, 3 yıllık kıdem, il merkezi, Batman)

Tablo 19. Sosyoekonomik düzeye dair ön yargılı davranış kategorileri

Kategori	İfade	Öğretmen
	<i>Ekonomik durumu kötü olan hani fakir çocukları düşünebiliriz. Hemen dış görünüşünden dolayı onların hani yanına oturmak istememe, “Ben onun yanına oturmak istemiyorum.”, işte “Ben burada kendim oturayım.” gibi ya da işte oyunlara katılmaması gibidavranışlar gözlemliyorum.</i>	Cemre Öğretmen (Kadın, 16 yıl kıdem, il merkezi, Bolu)
Uzak durma	<i>Sonuçta bu sosyo ekonomik bir duruma da bağlı bir şey. Şimdi benim çocuklarımda genelde marka takıntısı var. Çocuk markasız bir şey ya da ne bileyim markası daha sıradan diye tabir edebileceğimiz herhangi bir kıyafet oldu mu onu giydiğine ya utanır ya da giymeyi reddeder. [Bunu ben birkaç defa gördüm kendi öğrencimde mesela. Normal, her şehirde olan bir mağazanın tişörtü vardı. Ben bunu gördüğüm zaman çocukta çok fazla şey var, çok büyük bir üzüntü yaratıyor, bir hayal kırıklığı oldu. Hani ben zenginim, ben bunu nasıl giyerim?</i>	Özcan Öğretmen (Erkek, 6 yıl kıdem, ilçe, Mardin)

Derslere Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri ön yargılı oldukları dersler karşısında kaçınma davranışları ortaya koymaktadır. Tablo 18, bu konudaki öğretmen görüşlerini içermektedir:

Tablo 18’den de anlaşılacağı üzere özellikle matematik dersine karşı olumsuz tutumları olan öğrenciler, bu derse karşı ön yargılı davranışlar sergilemektedir. Öğrencilerin “başaramam/yapamam” korkusu derse karşı kaçınmaya dönüşmekte, bu durum da derse öğrenmelerini güçleştirmektedir.

Sosyoekonomik Düzeye Dair Ön Yargılı Davranışlar

İlkokul öğrencileri, bazı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere karşı uzak durma davranışını sergileyebilmektedirler. Bu durumu ifade eden sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 19’da yer almaktadır:

Tablo 19’daki ifadelerle bakıldığında öğrencilerin zenginlik ve fakirlik algıları ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ucuz olarak nitelendirdikleri markalara sahip kıyafetleri

giymek istememeleri ya da ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere karşı olumsuz tutumları kendi aralarında kutuplaşmaya yol açmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite ya da ırk, dil, din, yerleşim yerleri, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar ile ilgili konularda kalıp yargılara sahip olduğunu dile getirmektedir. İlkokul öğrencileri cinsiyet, etnisite ya da ırk, dil, din, yerleşim yerleri, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler ve sosyoekonomik düzey söz konusu olduğunda ön yargıya dayalı bazı davranışlar sergilemektedir. Verkuyten ve Thijs’in (2001) çalışması ilk ve ortaokul öğrencilerinin de cinsiyet ve etnisiteye dayalı ön yargıları olduğunu açığa çıkarmıştır. Çelik’in (2017) çalışması ise sadece ilkökul ve sonraki dönemlerdeki değil; okulöncesi dönemdeki öğrencilerin de cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik duruma dayalı ön yargıları olduğunu keşfetmiştir. Yine başka bir çalışmada 5-6 yaş

grubundaki çocukların cinsiyet, ırk ve din temelli ön yargılı davranışlar sergilediği görülmüştür (Agustin vd., 2021). Bu durum, okul öncesi dönemlerde başlayan ön yargılı davranışların, ilkököl süresince de kendini gösterdiğine işaret etmektedir. Nitekim Bano ve Mishra'nın (2014) çalışması din alanındaki ön yargılı davranışların, okul öncesinden ilkökula doğru arttığını, Doyle ve Aboud'un (1995) çalışması ise ırksal bağlamdaki ön yargılı davranışların okul öncesinden ilkökula doğru azalmadığını göstermektedir. Aslında bu bulgular, Killen ve Stangor'un (2001) çalışmasından daha farklı sonuçlar içermektedir. Çünkü onların çalışmasına göre ilkököl öğrencileri, cinsiyet ve etnisite temelli ön yargıyı değerlendiren durumlarda, ön yargılı olmadıklarını düşündüren kararlar vermişlerdir. Hem bu çalışmanın hem de alan yazının bulgularıyla örtüşmeyen bu sonucun, ilgili durumların öz-bildirime dayalı olmasından ve söz konusu durumların varsayımsal olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler varsayımsal durumlarda kendilerinin ön yargılı olmadıklarına dair bulgular sunsalar da gerçek durumlarda başkaları tarafından ön yargılı olarak algılanabilmekte ya da böyle davranışlar sergileyebilmektedir.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyete dair kalıp yargıları renk, karakter, meslek ve beceri konularındadır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Foster-Hanson ve Rhodes'in (2022) çalışması, bu çalışmada olduğu gibi çocukların, cinsiyetleri, belirli renklerle özdeşleştirdiği bulgusunu içermektedir. Mevcut çalışmada olduğu gibi Özdemir (2006) ve Brechet'in (2013) çalışmalarında da çocukların kadın ve erkeklerin karakterlerine yönelik kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalara (Gettys ve Cann, 1981; Miller ve Hayward, 2006) göre çocuklar, mevcut çalışmada olduğu gibi mesleklerin cinsiyete uygunluğu açısından kalıp yargılar taşımaktadır.

Bu çalışmadaki ilkököl çocukları gibi Bian, Leslie ve Cimpian'nın (2017) çalışmasında yer alan okul öncesi dönem çocukları da kız ve erkeklerin entelektüel becerilerine ilişkin kalıp yargılarına sahiptir. Miedema'nın vd. (2021) çalışmasına göre çocuklar, farklı cinsiyetteki bireylerin nesne kontrol becerilerine ilişkin kalıp yargılar taşımaktadır. Nowicki ve Lopata'nın (2017) çalışmasına göre ise ortalama 11 yaşındaki çocukların; Cvencek'nin vd. (2011) çalışmasına göre ise 6-10 yaş grubundaki çocukların cinsiyet açısından matematik becerileri konusunda kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazına paralel bu bulgular dışında mevcut çalışmada çocukların söz konusu cinsiyet olduğunda oyun, dış görünüş, sorumluluk ve hijyen konularında da kalıp yargıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilkököl çocuklarının cinsiyete dair temel ön yargılarından biri, tercih etmeme davranışıyla kendini göstermektedir. Güney'in (2012) yaptığı çalışmada da çocukların karşı cinsle özdeşleştirdikleri oyuncakları, oynamak için tercih etmedikleri görülmüştür. Karniol'un (2011) çalışmasında ise çocukların karşı cinsle özdeşleştirdikleri renkleri, boyama çalışmalarında kullanmak için tercih etmedikleri anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri, tercih etmeme davranışı dışında, çocukların söz konusu karşı cins olduğunda onlardan kaçındığını, uzak durduğunu ya da onları dışladığını belirtmiştir. Tüm bu davranışların temelde ilgili dönemdeki sevgi anlayışıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Powlishta'nın vd. (1994) çalışmasında ilkököl yıllarındaki çocukların sadece

hemcinslerini "en sevilen" olarak tanımladıkları ve bu konuda ön yargılı oldukları tespit edilmiştir.

Söz konusu etnisiteler ya da ırklar olduğunda ilkököl öğrencileri, diğer etnik ya da ırksal grupların dış görünüşleri hakkında bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Brown vd. (2017) çalışmasında da benzer şekilde Amerikalı çocukların, Arap Müslümanları çarşaf gibi kıyafetlerle, dış görünüş açısından kalıplaştırdığı açığa çıkmıştır. Ancak çocukların etnik/ırksal gruplara ilişkin kalıp yargıları, dış görünüşle sınırlı değildir. Çocuklar söz konusu etnisiteler ya da ırklar olduğunda diğer etnik ya da ırksal grupların hijyenik durumları ve suçla yatkınlık düzeyleri hakkında da bazı kalıp yargılar taşımaktadır. Bu bulgular, Hirschfeld'in (1995) de belirttiği gibi çocuklardaki ırk ve etnisite gibi sosyal kategorilere dair kavramların sadece yüzeysel farklılıklarla açıklanamayacağı, daha sofistike görüşler içerebileceği fikrini doğrulamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin diğer etnik/ırksal grupları suçla yatkın bulmalarına benzer şekilde Drakulich'e (2012) ait çalışmada da beyazların, siyahileri suçla yatkın bir şekilde kalıp yargılara sıkıştırdığı görülmüştür. Bar-Tal'ın (1996) çalışmasında ise Yahudi çocukların, Arapları hem suçla yatkın bireyler olarak klişeleştirdikleri hem de onların dış görünüşüne yönelik kalıp yargılara sahip oldukları anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, ilkököl öğrencilerinin farklı etnik gruplar karşısında kaçınma, uzak durma ve dışlama şeklinde kategorize edilebilecek davranışlarda bulduklarını dile getirmiştir. Tüm bu davranışların, sosyal mesafe ifade eden davranışlar olduğu düşünülünce, ilgili bulgunun, Türkiye'deki farklı etnik grupların, diğer gruplarla aralarında sosyal mesafe hissettikleri (Sağiroğlu, 2014) bulgusuyla örtüştüğü söylenebilmektedir. Ayrıca bu davranışların çocukların grup içi üyeleri daha çok sevmeleri (Nesdale vd., 2003) ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışmadaki çocukların ön yargıların daha çok alt kültürlerle yönelik olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Bu durum da çocukların etnik ya da ırksal grupların statü hiyerarşilerinin farkında olduğunu ve bu farkındalığın açık ya da örtük ön yargıları yordayabileceği (Newheiser, vd., 2014) görünüşü desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin dillere dair kalıp yargıları, öğretmen görüşlerine göre zorluk ve tını teması altında ele alınmıştır. Buna göre öğrenciler, Türkiye'de Kürtler tarafından konuşulan Kürtçeyi öğrenilmesi zor ve kaba bir dil olarak algılamaktadır. Belki de bu yüzden bu dile ön yargı ile yaklaşmaktalar ve Kürtçe söz konusu olduğunda iğrenme ve bu dilin konuşulmasını engelleme gibi ön yargılı davranışlar sergilemektedirler. Bu durumun, dillerin sahip olduğu prestijle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü De Klerk ve Bosch'un, (1995) yaptıkları çalışmada daha az prestijli dilleri konuşanların, daha prestijli dillere ilgi duydukları açığa çıkmıştır. Bu bulgu, tam tersi bir durumda öğrencilerin ilgi duymak yerine iğrenme ve engelleme gibi tutumlar sergileyebilecekleri ihtimalini akla getirmektedir. De Klerk ve Bosch'un görüşlerinden yola çıkılınca bu çalışmada hem resmi bir dil olup hem de eğitim dili olan ve çoğunluk tarafından kullanılan Türkçeyi konuşanların; resmi olmasından, eğitim dili olarak kullanılmamasından ve göreceli olarak sayıca az bir grup tarafından konuşulmasından dolayı prestijli görünmeyen Kürtçe karşısında, neden ön yargılı davranışlar sergilediklerinin açıklanabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencileri, bir kalıp yargı olarak farklı dinlere mensup bireylerin dindar olabileceklerini düşünmemektedir. Harper'in (2007) yaptığı çalışma, üniversite öğrencilerinin bile farklı dini inançlara sahip bireylerin dinsiz olduğuna dair

kalıp yargılar taşıdıklarını göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin farklı dinlere karşı ön yargılı davranışı, uzak durma şeklinde kendini göstermektedir. Bu durumun, dini bir gruptaki çocuğun, başka bir dini gruptaki bireye yönelik olumsuz duygular beslemesi (Bano ve Mishra, 2014) ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan insanların karakter ya da mizaçlarına ve hijyenlerine dair kalıp yargıları olduğu söylenebilir. Farklı bir çalışma incelendiğinde Türkiye'deki yetişkinlerin de diğer coğrafi bölgelerden, kendi coğrafi bölgelerine gelmiş bireylerin karakter ya da mizaçlarına ve hijyenlerine dair kalıp yargılar paylaştıkları anlaşılmaktadır (Coşgun, 2004). Yetişkin dünyasında da mevcut olan bu kalıp yargılar, ilkokul öğrencilerinin, başka yerleşim yerlerinde yaşayan/yaşamış bireylerle bir araya geldiklerinde ön yargılı bir şekilde onlardan uzak durmalarına ve kaçınmalarına yol açmış olabilir. Kendinden olmayanlara karşı geliştirdikleri bu etiketler, çocuklar arasında ayrılmaya ve gruplaşmaya neden olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokul öğrencilerinin farklı meslek gruplarının bilgi ve becerileri ile mesleki tutum ve değerleri konusunda bazı kalıp yargıları olduğunu ifade etmiştir. Meslek gruplarına yönelik ön yargıları incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin kaçınma ve tercih etmeme gibi davranışlarda buldukları anlaşılmaktadır. Özellikle belirli meslekleri tercih etmeme, aslında çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile de ilgili görünmektedir.

İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere karşı da bazı kalıp yargıları bulunmaktadır. Bu kalıp yargılar, özel gereksinimli bireylerin beceri ve zekâlarına ilişkindir. Çocuklar, bu bireylerin bazı yaşam becerilerine sahip olmadığını ve fiziksel engelli olsalar bile zekâ seviyelerinin düşük olduğunu düşünebilmektedir. Benzer şekilde Jamal'ın (2019) çalışması, yetişkin bireylerin de engelli bireylerin yaşam başarıları konusunda olumsuz kalıp yargılara sahip olduklarını göstermiştir. May ve Stone (2010) ise yaptıkları çalışmada -bu çalışmada olduğu gibi fiziksel engellilere yönelik olmasa da- öğrenme güçlüğü olan bireylerin düşük zekâ seviyesine sahip olduklarına dair yetişkin kalıp yargıları keşfetmiştir. Bu kalıp yargılar, ilkokul öğrencilerinin ön yargılı bir davranış olarak özel gereksinimli bireylerden uzak durmalarına neden olabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için toplumda kabul görmek, günlük hayatta yer almak hali hazırda zor bir durumken, ön yargıların çocuk yaşta ortaya çıkması yaşam şartlarını psikolojik açıdan daha çok zora sokabilir.

İlkokul öğrencilerinin sosyoekonomik gruplara ilişkin kalıp yargılarının, bu grupların tüketim alışkanlıkları ile ilgili olduğu görülmüştür. Çocukların sosyoekonomik gruplarla ilgili ön yargıları ise bu durumla pek ilişkili görünmemektedir. İlkokul öğrencileri, ön yargılı oldukları için yoksul çocuklardan uzak durabilmektedir. Çocukların sosyoekonomik düzeye dair ön yargıları akranları arasında zengin-fakir ayırımına yol açabilir. Bu ayrışma sınıf içinde gruplaşmalara ve akran zorbalıklarına neden olabilir. Bu durum, Durante ve Fiske'nin (2017) de belirttiği gibi okulu, sosyal sınıf ayrımlarını kurumsallaştıran, varlıklı bireyleri avantajlı, yoksul bireyleri ise dezavantajlı konuma düşüren bir yer haline getirebilir.

İlkokul öğrencilerinin derslere karşı kalıp yargılarıyla genelde "zorluk" kategorisinde karşılaşılmaktadır. İlkokul öğrencileri ön yargılı oldukları derslerden kaçınmaktadır. Bu durum, özellikle matematik dersi söz konusu olduğunda açığa çıkmaktadır. Aslında düşüncelerin duygulara, duyguların da davranışlara yol açtığı (Özbaran vd., 2020) düşünülünce, bu

derslerin zor olduğu düşüncesinin, öğrencilerde bu derslere yönelik bir kaygıya yol açmış olabileceği söylenebilir. Nitekim alan yazında da ilkokul öğrencilerinin yüksek düzeyde matematik kaygısına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Medikoğlu, 2020). Söz konusu kaygının da ön yargılı bir davranış olarak öğrencilerin bu derslerden kaçınmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada derslere yönelik kalıp yargılar dışındaki tüm temalar, kültürel gruplara göre elde edilmişken, öğrencilerin güzellik, gözlük takma ve başarısızlık gibi kültürel olmayan etiketlerle kategorize ettikleri gruplara yönelik de kalıp yargılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencileri, bireysel farklılıklarından dolayı bazı insanların iyi-kötü, güzel-çirkin ya da başarılı- başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Bu bulgu, çocukların sosyal kategorileri sadece kültürel anlamda oluşturmadıkları; bu kategorileri oluştururken aynı zamanda bir kültüre işaret etmeyen ancak benzerlikler ifade eden bireysel özellikleri de dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara, öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılmıştır. İlerleyen süreçlerde çocukların gerçekten bahsi geçen kalıp yargı ve ön yargılara sahip olup olmadıkları, onlardan toplanacak verilerle de incelenebilir. Araştırmada maksimum örnekleme gidilmeye çalışılsa da Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinden öğretime ulaşılmamıştır. Sadece Mardin'de çalışan farklı doğum yerlerine sahip öğretmenlerle çalışılabilmektedir. Ulaşılan öğretmenlerin buldukları bölgeyi temsil düzeyleri ise tartışmalıdır. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulguların, bu çerçevede ele alınması ve sınırlandırılması gerekmektedir. İlerleyen dönemlerde, yedi coğrafi bölgeyi temsilen daha kapsamlı ya da belirli coğrafi bölgelere odaklanan daha derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkınca, ilkokul öğrencilerinin çok farklı boyutlarda hem kalıp yargıya hem de ön yargıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Alan yazın, tüm bunların daha erken yaşlarda başladığını, ilkokul yılları boyunca devam ettiğini ve yetişkinlik dönemine kadar ulaştığını söylemekte, hatta 1980'li yıllardan bu yana bahsi geçen konularda pek bir gelişmenin olmadığını da (Haines vd., 2016) eklemektedir. Öyleyse bu konuda hem öğretmenlere hem de program geliştirmecilere çok iş düşmektedir. Hatta bu beceriye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dışında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da yer verilmeli, böylece 1-3. sınıfların okul öncesinden getirdikleri kalıp yargılarla ön yargıların gelişmesi ve yayılması önlenmelidir. Öğretmenler, kalıp yargı ve ön yargıları güçlendiren açık ve örtük eylem ve söylemleri konusunda hassas olmalıdır. Kalıp yargı ve ön yargılara dayalı bir soruna karşılaştıklarında, ilgili sorunu tüm sınıfın önünde ve ertelemeyen ele almalı hem sorunun muhataplarının hem de sorunu gözlemleyen öğrencilerin bu konuda farkındalık sahibi olmalarını sağlamalıdır.

Bu çalışmada elde edilen özellikle etnik ya da ırksal, dini ve dilsel kalıp yargılarla ön yargıların, aslında Türkiye'nin dışında yaşayan insanlara yönelik değil; çocukların Türkiye'de hep beraber yaşadıkları ve eğitim gördükleri insanlara yönelik olması ilginçtir. Söz konusu durum, temasın kalıp yargıları ve ön yargıları yıkmak ve dostluk ilişkileri kurmak için yeterli olmadığı bulgusuyla (Chávez vd., 2021) örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenler ve ebeveynlere, Skinner ve Meltzoff'un (2019) önerileri çerçevesinde yapılandırılmış gruplar arası

temas, ön yargı ve kalıp yargı hakkında açık eğitim ve diğer grupların üyeleriyle hayali temas aktivitelerine başvurmaları önerilmektedir.

Yazar Katkısı

Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 02/02/22 tarihli E-14679147-663.05-225055 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çıkar Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- About, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, 39(1), 48-60. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Agustin, M., Djoehaeni, H., ve Gustiana, A. D. (2021, March). Stereotypes and prejudices in young children. In *5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 302-305). Atlantis Press.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde react stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Armut, B., ve Kılınc, M. (2018). 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 39- 56.
- Aykaç, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bano, S., ve Mishra, R. C. (2014). Development of social identity and prejudice in Hindu and Muslim children. *Social Science International*, 30(1), 127-142.
- Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of "the Arab" concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International journal of intercultural relations*, 20(3-4), 341-370. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0147-1767\(96\)00023-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0147-1767(96)00023-5)
- Bian, L., Leslie, S. J., ve Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw grayer faces than girls? *Sex Roles*, 68(5), 378-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-012-0242-3>
- Brown, C. S., Ali, H., Stone, E. A., ve Jewell, J. A. (2017). US children's stereotypes and prejudicial attitudes toward Arab Muslims. *Analyses of Social Issues and Public Policy*,

- 17(1), 60-83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/asap.12129>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., ve Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child development*, 82(3), 766-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- De Klerk, V., ve Bosch, B. (1995). Linguistic stereotypes: nice accent—nice person? *International journal of the sociology of language*, 1995(116), 17-38. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1995.116.17>
- Doyle, A. B., ve Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 209-228.
- Drakulich, K. M. (2012). Strangers, neighbors, and race: A contact model of stereotypes and racial anxieties about crime. *Race and justice*, 2(4), 322-355. <https://doi.org/10.1177/2153368712459769>
- Durante, F., ve Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current opinion in psychology*, 18, 43-48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.033>
- Erdoğan, M., ve Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Ön Yargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Ergene, B. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çoklu temsiller bileşeninde incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Faiz, M. ve Karasu Avcı, E. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Foster-Hanson, E. ve Rhodes, M. (2022). Stereotypes as prototypes in children's gender concepts. *Developmental Science*, <https://doi.org/10.1111/desc.13345>
- Gettys, L. D., ve Cann, A. (1981). Children's perceptions of occupational sex stereotypes. *Sex Roles*, 7(3), 301-308. <https://doi.org/10.1007/BF00287544>
- Gönül, B., ve Şahin Acar, B. (2018). Çocukların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal dâhil etme yargıları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 67-80. <https://doi.org/10.31828/tpd.13004433.2018.82.02.05>
- Göregenli, M. (2013). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürel, N. (2011). Kişilik psikolojisi, ön yargının psikolojisi ve kamuoyu: Gordon Allport ve Walter Lippmann'ın görüşleri çerçevesinde bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 101-132. <https://doi.org/10.1501/sbeder.0000000036>
- Gürkan, B. (2009). *Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürses, İ. (2005). Ön yargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-160.

- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363.
- Harper, M. (2007). The stereotyping of nonreligious people by religious students: Contents and subtypes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(4), 539-552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-5906.2007.00376.x>
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47(1), 237-271.
- Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition*, 54(2), 209-252.
- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5e öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel öğretileri araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Jamal, G. (2019). Stereotypes about adults with learning disabilities: are professionals a cut above the rest? *Disability, CBR & Inclusive Development*, 30(2). <http://doi.org/10.5463/dcid.v30i2.811>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 120-127.
- Karniol, R. (2011). The color of children's gender stereotypes. *Sex roles*, 65(1), 119-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-011-9989-1>
- Killen, M., ve Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child development*, 72(1), 174-186. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00272>
- May, A. L., ve Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 483-499. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409355483>
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik.
- Miedema, S. T., Mulvey, K. L., ve Brian, A. (2021): "You throw like a girl!": young children's gender stereotypes about object control skills, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 94(1), 294-298. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1976374>
- Miller, L., ve Hayward, R. (2006). New jobs, old occupational stereotypes: Gender and jobs in the new economy. *Journal of Education and Work*, 19(1), 67-93. <https://doi.org/10.1080/13639080500523000>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical For The Languages, Literature a History of Turkish or Turcic*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- National Council for the Social Studies [NCSS] (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. National Council for the Social Studies.
- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(2), 177-192. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/026151003765264039>
- Newheiser, A. K., Dunham, Y., Merrill, A., Hoosain, L., ve Olson, K. R. (2014). Preference for high status predicts implicit outgroup bias among children from low-status groups. *Developmental Psychology*, 50(4), 1081-1090. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035054>
- Nowicki, E. A., ve Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329-345. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-015-9313-y>
- Otuz, B., Kayabaşı, G. B., ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akukeg.409791>
- Özbaran, B., Köse, S. ve Yılmaz Kafalı, H. (2020). *Sosyal beceri: Duyular ve zihin kuramı temelinde sosyal uyumu geliştirmeye yönelik pratik uygulamalar*. Mavi Delta Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Polat Zafer, S.S. (2019). *Velilerin sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler dersinde öğretmen akademik katılımına ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersinde akademik katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Powlisha, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A. B., ve White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536.
- Seçgin, F. (2021). Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine yönelik kazanımların sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve ders kitaplarına yansımaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(50), 190-208.
- Skinner, A. L., ve Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211-240. <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>
- Şimşek, A., ve Kolbaşı, S. (2020). 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabındaki "milli mücadele" konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 335-356. <https://doi.org/10.38015/sbyy.842634>
- Toper, M., ve Cengiz, A.A. (2019). Kişilik, sosyal baskınlık ve ön yargı: Eski hükümlülere yönelik bir inceleme. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1757-1785.
- Tutkun, Ö.F., ve Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.
- Verkuyten, M., ve Thijs, J. (2001). Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood: The role of social context. *Infant and Child Development: An*

International Journal of Research and Practice, 10(4), 203-217.

Vinacke, W. E. (1957). Stereotypes as social concepts. *The Journal of Social Psychology*, 46(2), 229- 243.

Yenilmez, K. ve Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz ön yargı oluşturan etkenler. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 25-33.

Extended Summary

Introduction

A Social Studies Course enables individuals to get to know their environment, solve the problems they encounter in their relationships, and meet their social needs. At the same time, it enables to respect different perspectives and embrace cultural and intercultural values (Farris, 2012, cited in İltar, 2013). For this reason, each element of the curriculum prepared for the Social Studies Course should be addressed with a scientific approach, taking into account local and global changes and social needs (Aykaç, 2007). The 2018 Social Studies Course Curriculum (SSCC) implemented in Turkey has been prepared with this understanding. It has included various skills such as "recognizing stereotypes and prejudices" to develop such an understanding in students. Stereotypes are beliefs about the characteristics, qualities, and behaviour of members of certain groups. These beliefs are formed and maintained through various cognitive and motivational processes. Sometimes stereotypes arise from self-fulfilling prophecies, and sometimes they arise from misleading relationships and perceptions that different groups are homogeneous (Hilton & Von Hippel, 1996). The concept of prejudice is the negative attitude of individuals towards other individuals or groups with insufficient or hearsay information. This concept can also be expressed as taking sides with a judgment formed without prior research and consideration. In other words, prejudice is a choice made without being measured by reality. Prejudices are seen in many contexts, such as ideological, religious, ethnic and gender-based issues, and it is very difficult to break down the prejudices that arise from all these contexts (Gürel, 2011; Gürses, 2005; Kağıtçıbaşı, 2014; Yenilmez & Dereli, 2009). So, it is very important to gain the skill of recognizing stereotypes and prejudices in the Social Studies Course. Many studies have been conducted in the field on when stereotypes and prejudices begin to form in children. Studies show that these concepts begin to form in children from the age of 4-5 (Aboud, 2003; Gönül & Şahin Acar, 2018; Toper & Cengiz, 2019). Considering that this age range coincides with the pre-school period, the importance of educational institutions in recognizing and eliminating stereotypes and prejudices is understood. One of the courses that assume responsibility in this regard in primary schools is the Social Studies Course. However, students do not encounter any formal skill teaching on stereotypes and prejudices from the pre-school period until the fourth grade when they take the social studies course. Considering that this process constitutes a large part of primary school years, it is thought that it is important to reveal these stereotypes and prejudices of primary school students. When the literature is examined, studies on other skills in SSCC are found (Armut & Kılınc, 2018; Avcı, 2017; Çelikkaya, 2014; Faiz & Karasu Avcı, 2018; Mutluer, 2013; Otuz et al., 2018; Şimşek & Kolbaşı, 2020). However, there is no research that examines the stereotypes and prejudices of primary school students within the framework of their ability to recognize stereotypes and prejudices. Therefore, in the present study, it is aimed to examine the stereotypes and prejudices of primary school students. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the stereotypes of primary school students?
- What are the prejudiced behaviors of primary school students?

Method

The study was conducted using a basic qualitative research design. The study included 20 classroom teachers from various provinces across Turkey. The data were collected with the "Semi- Structured Interview Form on Stereotypes and Prejudices in Primary School Students" developed by the researchers. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. In order to ensure the internal validity of the data obtained from the study, some processes such as triangulation among analysts and participant verification were employed (Güler et al., 2013; Patton, 2014). In order to ensure external validity, maximum sample diversity was used and thick and rich descriptions were used. In terms of the reliability of the research, the audit trail technique was used, and the reliability coefficient between the coders was calculated and interpreted (Creswell, 2007; Merriam, 2015; Miles & Huberman, 1994).

Findings

According to the findings, primary school students have stereotypes about gender, ethnicity or race, language, religion, places, occupations, individuals with special needs, courses, socioeconomic level and individual differences. The opinions of the classroom teachers reveal that the gender stereotypes of primary school students are on the issues of play, colour, character, occupation, appearance, skill, responsibility and hygiene. Students' stereotypes about ethnicities or races relate to hygiene, criminal tendency and appearance. Students' stereotypes about languages are discussed under the themes of difficulty and raucousness. Students think that people who believe in other religions are non-believers. It can be said that students have stereotypes about the character/temperament and hygiene of people living in different places. These students also have some stereotypes about the knowledge and skills of different occupational groups, as well as their professional attitudes and values. According to the opinions of classroom teachers, primary school students also have some stereotypes against individuals with special needs. These stereotypes are related to the skills and intelligence of individuals with special needs. According to the study's findings, primary school pupils' prejudices about courses are most commonly encountered in the area of difficulty. It has been discovered that students' stereotypes about socioeconomic groups are linked to these groups' consumption behaviours. Apart from their cultural differences, students may think that some people are good-bad, beautiful-ugly or successful-unsuccessful due to their individual differences. Students exhibit behaviors such as eschewing, staying away, excluding, not preferring, disgusting, and inhibiting the groups they have stereotypes.

Discussion and Conclusion

Based on the results obtained from the research, it has been understood that primary school students have both stereotypes and prejudices in many different dimensions. According to the literature, all of these began at a younger age, persisted through primary school, and culminated in maturity, and there has been little progress in these areas since the 1980s. (Haines et al., 2016). Therefore, much work falls on both teachers and program developers. In order to reduce these stereotypes and prejudices, the skill of recognizing stereotypes and prejudices in the Social Studies Lesson should be taught from the fourth grade, not from the seventh grade. This skill should also be included in the Life Studies Curriculum in first-third grades.

Thus, the development and spread of stereotypes and prejudices brought by primary school students should be prevented. Teachers should be aware of their actions and discourses that propagate stereotypes and prejudices both explicitly and implicitly.

Author Contributions

All authors took an equal part in all processes of the article. All authors have read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval decision taken at the Ethics Committee for Human Research in Social Sciences (Protocol No. E-14679147-663.05-225055) of Dicle University, dated 02/02/2022, at the meeting.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Sürecinin İlkokula Yeni Başlayan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri¹ The Effects of the Pandemic on Students New to Primary School According to Teachers' Views

Erdener Arısoy²  Niyazi Özer³ 

² Millî Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye

³ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

10.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

31.03.2023

*Sorumlu Yazar

Erdener Arısoy

Yeşilyurt/Malatya

erdenerarisoy@gmail.com

Öz: Bu çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinin ilkökula yeni başlayan öğrenciler üzerinde ne tür etkiler yarattığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada pandemi sürecinin başlangıcında 1. sınıfa kayıtlı olan ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde (2021-2022 eğitim-öğretim yılı) 3. sınıfa devam eden öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerinin nasıl bir seyir izlediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki illerde bulunan devlet okullarında 3. sınıf öğretmeni olarak görev yapan 53 öğretmeninden oluşmaktadır. Yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler sonucunda, öğrencilerde gözlenen farklılıklar bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından ele alınmıştır. Bilişsel gelişim açısından okuma yazma becerileri, dört işlem becerileri, algılama, öğrenme motivasyonu konularında farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal gelişim açısından ise sosyalleşme, okula ve kurallara uyma, disiplinsizlik, teknoloji bağımlılığı gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, bu eksikliklere yönelik olarak yaptıkları çalışmalar ortaya konmuştur. Ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi, ilkökula öğrencileri, öğrenme kayıpları

Abstract: In this study, it is aimed to determine the opinions of teachers about the effects of the COVID-19 pandemic on students who have just started primary school. The research tried to reveal the progression of cognitive, emotional, and behavioral development of the students who were enrolled in the first grade at the beginning of the pandemic and continued to the third grade during the 2021-2022 academic year. The phenomenology design was preferred in the study. The participants of the research consist of 53 teachers who work as the third grade teachers in public schools in different regions of Turkey in the 2021-2022 academic year. As a result of the research, the differences observed in students were discussed in terms of cognitive and emotional development. In terms of cognitive development, it was concluded that there were differences in literacy skills, four operations skills, comprehension and perception, and learning motivation. In terms of emotional development, it has been determined that there are problems such as socialization, compliance with school and rules, indiscipline and technology addiction. The studies carried out by classroom teachers to eliminate these deficiencies have been revealed. Suggestions have been developed for practitioners and researchers in line with the findings.

Keywords: Distance education, Covid-19 pandemic, primary school students, learning losses

Arısoy, E. ve Özer, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin ilkökula yeni başlayan öğrenciler üzerindeki etkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 297-311. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1128687>

Giriş

Hayatın normal seyri üzerinde önemli etkileri olan COVID-19 pandemisi, öncelikli olarak bir halk sağlığı sorunu olarak ele alındı. Ancak zaman içerisinde pandeminin yalnızca insan sağlığıyla ilgili olmadığı, ulaşım, yeme-içme, kişisel bakım, ticaret, turizm gibi pek çok alanda etkileri olduğu görülmüştür. Eğitim de pandemi sürecinin etkilerinin görüldüğü alanlardan biridir (Reimers ve Schleicher, 2020). COVID-19 pandemisinin eğitim sistemleri üzerindeki belki de en önemli etkisi, tüm dünyada okulların belli dönemler için kapanması olmuştur. Ayrıca pandeminin yarattığı ekonomik durgunluk ve işsizlik aile ekonomisini önemli ölçüde etkilemiş, uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojik araçları edinme sorunu eğitimde öteden beri var olan fırsat eşitliği sorununun daha belirgin bir şekilde yaşanmasına yol açmıştır. Ekonomik durumu iyi olan öğrenciler uzaktan eğitime aktif bir şekilde katılırken, bazı öğrenciler TV ve radyodan eğitim olanaklarını kullanmış, bazı öğrenciler ise ekonomik yoksunluk nedeniyle eğitimine ara vermek durumunda kalmıştır. Bu kriz durumu öğrencilerde öğrenme kayıplarına, eğitimde eşitsizliklerin yaşanmasına, eğitimde talep ve arzın azalmasına neden

olmuştur (World Bank, 2020). Pandemi süreci bütün eğitim paydaşlarını etkilemekle birlikte doğası gereği yüz yüze eğitimin ve öğretmen desteğinin oldukça hayati bir öneme sahip olduğu ilköğretimin ilk sınıflarında, öğrenme ve öğretme açısından ciddi sonuçlara yol açmıştır.

Türkiye'de ilk COVID-19 vakalarının görülmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 2 hafta süre ile kapatılması kararını aldı. Bu süreçte eğitimin aksamadan devam edebilmesi adına bütün eğitim kademeleri için 3 farklı kanalda EBA TV yayınları başladı. Daha sonraki süreçte salgının seyrine göre alınan tedbirler doğrultusunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılının geri kalanında okullar kapalı kaldı. EBA TV yayınları ve anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıf haricindeki sınıflarda canlı ders uygulamalarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan devam edildi. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise ilk olarak okul öncesi ve 1. sınıf öğrencileri yüz yüze eğitime başlarken, diğer sınıflarda uzaktan eğitim uygulamasına devam edilmiştir. 12 Ekim 2020 tarihinde ilkökullardaki tüm sınıflar, sınıf mevcutları ikiye bölünecek ve haftada 2 gün okulda olunacak şekilde yüz yüze

¹ Bu çalışma, 1-3 Aralık 2021 tarihlerinde Uşak'ta gerçekleştirilen III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

eğitime başlamıştır. Haftanın diğer günlerinde ise canlı ders uygulamaları devam etmiştir. 17 Kasım 2020 tarihinden itibaren okullar ilk dönem sonuna kadar tekrar kapatılmıştır. İkinci dönemde ise köy okulları için 15 Şubat 2021; diğer tüm ilkokullar, 8. sınıflar ve 12. sınıflar için 1 Mart 2021 tarihinde, öğrencilerin haftada 2 gün okula gitmeleri yönünde bir planlama yapılmıştır. 29 Nisan'da tekrar kapatılan okullar, ilkokul düzeyinde 1 Haziran 2021 tarihinden itibaren, ortaokul ve lise düzeyinde ise 8 Haziran 2021 tarihinden itibaren yüz yüze olacak şekilde planlanmıştır. Bu süreçlerde seyrek nüfuslu yerleşim yerlerinde 5 gün, diğer yerlerde 2 gün yüz yüze eğitim yapılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ise tüm kademelerde tam zamanlı olarak yüz-yüze eğitim başlamış, eğitimde pandemi öncesi uygulamaya dönülmüştür. Benzer süreçler, farklı uygulamalarla tüm dünyada yaşanmış, okulların açılmamasının öğrencileri akademik ve psikolojik anlamda önemli düzeyde etkilediğinin anlaşılmasıyla ülkeler, okulları kapatma konusundaki tutum ve uygulamalarını değiştirmiştir (OECD, 2021).

Pandemi ve Uzaktan Eğitim

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okulların kapalı kaldığı süreçte uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretimin devam etmesi amaçlanmıştır. Son dönemlerde uzaktan eğitim konusunda bazı çalışmalar ve küçük çaplı uygulamalar yapılmakla birlikte, COVID-19 pandemisine kadar uzaktan eğitim bu kadar yaygın kullanılmamıştı (Özcan ve Saraç, 2020). Ancak pandemi sürecinde okul kapanmalarının neden olduğu zorunlu durum, uzaktan eğitimle ilk kez tanışan öğretmenler ve öğrenciler için yeni bir deneyim olmuştur (Ergüç Şahan ve Parlar, 2021). İlk olarak EBA TV aracılığıyla, televizyon izlenme oranlarını etkileyen çapta bir katılım (Öztürk ve Çetinkaya, 2021) başlayan uzaktan eğitim deneyimi, daha sonra çevrimiçi dersler ve nihayetinde yüz-yüze eğitimle beraber çevrimiçi derslerin yürütüldüğü hibrit modelle devam etmiştir. Okulların kapandığı ilk döneme ilişkin öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda (Uluçınar Sağır ve Dal, 2021) elde edilen sonuçlar, EBA TV'de yayımlanan derslerin süre olarak yeterli, içerik olarak seviyeye uygun ancak tek başına yetersiz olduğunu göstermiştir. Yine bu araştırmalarda, TV üzerinden yapılan eğitimler ile öğrencilere ulaşma konusunda zorluk yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu zorluk, çevrimiçi derslerle bir düzeye kadar aşılsa da teknolojik olanakları yetersiz olan birçok öğrenci derslere katılamamış, eğitimlerine ara vermek durumunda kalmıştır. Pandemi öncesinde eğitimde var olan bazı eşitsizlikler, yaşanan kriz sürecinde daha da derinleşmiştir (World Bank, 2020).

Pandemi sürecinin eğitim üzerindeki en belirgin etkilerinden biri de bu süreçte yeterince altyapı ve hazırlık olmadan uzaktan eğitime geçilmesidir. Aslında ister uzaktan ister yüz yüze verilsin, eğitimde sınıf içindeki uygulamaların temel kaynağı öğretim programlarıdır. Ancak temelde yüz yüze eğitimi esas alan bir programın uzaktan eğitim ile yürütülmesi sonucunda aynı kazanımlara ulaşmak oldukça güçtür. Uzaktan eğitim düşünülerek hazırlanmamış programlarda, gerekli esneklik bulunmayabilir (Koç, 2021). Uzaktan eğitimde öğrenciler, öğretmen tarafından iletilen bilgileri alsa da geri bildirim olmayışı ya da düşük düzeyde oluşu ve iletişimin kopuk olması nedeniyle zorluklar yaşanması muhtemeldir (Okatan ve Tagay, 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin uzaktan ya da çevirim içi eğitim uygulama ve yazılımlarına ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin etkili

bir şekilde yürütülmesini güçleştirmiştir. Teknoloji konusunda korku ve kaygı yaşayan bazı öğretmen ve öğrencilerin bir anda bu korkuları ile her gün yüzleşmek zorunda kalması işi daha da zorlaştırmış; öğrenciler, öğretmenler ve hatta velilerde tükenmişlik ve motivasyon düşüklüğüne yol açmıştır.

Pandemi sürecinin ilk dönemlerinde öğretmenler ve öğrenciler kendilerini yalnız hissetmiş, ilk kez yaşadıkları bu sürece ve sürecin getirdiği yeni sorumluluklara uyum sağlamakta zorlanmışlardır. Öğretmenler bu süreçte yeterli olamamak, planlama yapamamak gibi kaygılarla yüz yüze kalmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği gibi kaygıları bulunmaktadır (Ergüç Şahan ve Parlar, 2021). Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalarda teknolojik yetersizlikler, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması, derslere girişte ya da ders sırasında yaşanan teknik sorunlar, velilerin derslerdeki müdahaleci tutumları ve sosyal açıdan yaşanan dezavantajlar gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir (Çelik ve Şahin, 2020; Çilek vd., 2021). Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimde derslere katılımın düşük olması, ölçme ve değerlendirmenin etkin bir şekilde yapılamaması gibi sorunlar yaşandığını bildirmiştir (Baran ve Sadık, 2021; Saygı, 2021). Çoğu öğretmen, pandemi koşulları nedeniyle hızlı ve hazırlıksız bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamasını, oluşabilecek eğitimsel hasarları azaltma açısından olumlu karşılasalar da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını düşünmektedir (Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Foti, 2020).

Hayatın her alanında karşılaştığımız teknolojik değişim ve dönüşümler eğitim sürecini de önemli ölçüde etkiledi. Hazırlıklı ve planlı olmasa da eğitimde bu dönüşümü yaşadık ve önümüzdeki süreçte kısmen azalsa da bu dönüşümün etkilerini yaşamaya devam edeceğiz. Çünkü eğitimdeki bu dönüşüm zorluklarla beraber bazı olumlu etkileri de beraberinde getirdi. Bu kapsamda uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından sınırları ortadan kaldırması, kriz durumlarında sağlık açısından güvenli oluşu, derslerin tekrar tekrar izlenebilmesi gibi avantajlardan söz edilebilir (Çilek vd., 2021). Öğrenciler açısından zorlu şartlar altında da olsa öğretmenleriyle iletişime geçebilmek, derslerin her koşulda aksamadan devam etmesi, teknolojik unsurlarla derslerin eğlenceli hale gelmesi gibi olumlu yönler ön plana çıkmıştır (Sirem ve Baş, 2020). Öğretmenler açısından ise ücretsiz yazılımların ve materyallerin sayesinde zengin mesleki gelişim olanaklarının ortaya çıkması; meslektaşlarla, velilerle ve öğrencilerle hızlı iletişim kanallarının geliştirilmesi gibi bazı olumlu durumlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaşantıları ne olursa olsun eğitimciler, öğrenciler ve veliler artık eğitimde teknolojiyi etkili kullanmanın bir tercih değil zorunluluk olduğunu görmüştür.

Pandemi Sürecinin İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkileri

Uzaktan eğitim, sağladığı kolaylıklar ve faydalara rağmen doğası gereği her yaş ve eğitim kademesi için aynı etkiyi yaratmayabilir. Örneğin uzaktan eğitim özellikle küçük yaş gruplarında birçok sorunun çözümsüz kalmasına neden olurken öğrencilerin öğrenmelerinin de istenen düzeyde gerçekleşmemesine yol açmaktadır (Can, 2020). İlkokulda Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerindeki bazı kazanımlar, uzaktan eğitim aracılığıyla kazandırılmaya uygun değildir (Koç, 2021). Özellikle birinci sınıfta okuma yazma ve matematik öğretiminde, öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasında yüz yüze eğitimin ve öğretmenin desteğinin

rolü kritiktir. Öğrenmenin materyaller aracılığıyla desteklenmesi, öğrencilerin okula ve öğrenmeye uyumunun sağlanması, yazma becerilerinin kazandırılması gibi durumlarda yüz yüze eğitim gereklidir (Yılmaz vd., 2021). Öğrenciler açısından okulların pandemi nedeniyle kapalı kalmasından en olumsuz etkilenen grup hem bilişsel hem de sosyal anlamda kritik dönemlerde olan okul öncesi ve ilkökul öğrencileridir. Bu nedenlerle ilkökulların mümkün olduğunca uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitime devam etmesi, ancak salgının kontrol edilemez olduğu durumlarda kısa sürelerle kapatılması önerilmektedir (Levinson vd., 2020; Türk Tabipleri Birliği, 2021).

Dünya Bankası, COVID-19 pandemisinde okulların kapalı kalmasının akademik öğrenmeyi durma noktasına getireceğini, ilkökulda öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğini, öğrenmedeki eşitsizlikleri ve öğrenme kayıplarını artıracaklarını ifade etmiştir. (World Bank, 2020). Araştırmalar da uzaktan eğitimde ilkökul öğrencilerinin öğrenme anlamında ya hiç ilerleme gösteremediğini ya da eski dönemlere kıyasla daha az ilerleme gösterebildiklerini ortaya koymuştur. Okulların daha uzun süre kapalı kaldığı ülkelerde ise öğrenme kayıpları daha yüksek olmuştur. İlkokul öğrencileri pandemi öncesindeki normal bir yıla göre daha az öğrenmiş; matematik ve okuma anlamında ciddi öğrenme kayıpları yaşamıştır (Engzell vd., 2021). Yüksek teknolojik olanaklarıyla uzaktan eğitimde avantajlı konumdaki Norveç'te, pandemi döneminde birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, pandemi öncesindeki birinci sınıf öğrencilerine göre okuma yazma öğretimi kapsamında daha az öğrenebildikleri belirlenmiştir. Birinci sınıfta iki aylık okul kapanmasının, bir buçuk dönemlik bir öğrenme kaybı yarattığı ifade edilmektedir (Reimers, 2022a). Öğrenmede yaşanan güçlüklerin yanı sıra öğrenilmiş bilgilerin unutulması da önemli bir sorundur. Öğrenciler, öğrendikleri bir bilgiyi tekrar etmedikleri takdirde bir zaman sonra unutmaktadır. Bu öğrenme kayıplarının temelinde de ani kararlarla ya da rutin olarak tatillerde okulların uzun süre kapalı kalması vardır (Baz, 2021). Öğrencilerin yaz tatillerindeki öğrenme kayıplarını inceleyen araştırmacıların, verilen bu aranın öğrenilmiş bilgi ve becerilerin bir kısmının kaybedilmesine neden olduğu sonucuna ulaşmaları bunu doğrulamaktadır (Cooper vd., 1996).

İlkokullarda okuma yazma ve matematik becerileri kapsamında alınacak olan eğitim, öğrencilerin gelecekteki tüm öğrenmeleri için temel oluşturmaktadır. Bu becerilerin ilkökulda sağlanamaması, öğrencilerin ileriki sınıf ve kademelerde öğrenmelerini oldukça zorlaştırmaktadır (Crouch ve Gove, 2011). İlkokullarda, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde bu öğrenme kayıplarının giderilmesi için çaba gösterilmesi önem taşımaktadır (Sirem ve Baş, 2020). Okulların uzun süre kapalı olması ve pandeminin getirdiği bulaş riski, sosyal mesafe, izolasyon gibi durumlar, çocukları hem eğitim hem de ruh sağlığı açısından etkilemiştir. Çocuklar, özellikle pandeminin ilk dönemlerinde sokaklarda ve okullarda yaşanan belirsizlikler nedeniyle strese girmiş, yakınlarına virüs bulaştırma ya da bu hastalık nedeniyle yakınlarını kaybetme korkusu yaşamışlardır. Bu korku ve stres, ders çalışmalarını ve öğrenmelerini güçleştirmiştir. Hem çocuklar hem de ebeveynleri kaygı ve korku duygularını sıklıkla yaşamışlardır (Erol ve Erol, 2020; Reimers, 2022b). Ailelere göre çocuklardaki korkular öfkeli olma, sebepsiz yere ağlama, normalden daha hırçın olma ve bağıрма gibi davranışlarla kendini göstermiştir (Alisinanoğlu vd., 2020). Arkadaşlarını ve öğretmenlerini göremeyen öğrenciler mutsuzluk ve can sıkıntısı yaşamış, zaman geçirmek adına

dijital araçları daha fazla kullanmaya başlamışlardır (Erol ve Erol, 2020; Sirem ve Baş, 2020). Bu durum ise olumsuz bir durum olan teknoloji bağımlılığının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Zhang vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, pandemi süreci ve okulların kapalı kalmasının etkisiyle depresif semptomlarında, kendine zarar verme ve intihar etme düşüncesi taşıma eğilimlerinde artış olduğu belirlenmiştir. Okulların kapalı olması durumu sadece öğrencileri değil, ebeveynleri ve öğretmenleri de etkilemiştir. Bir araştırma, ilkökulda öğrencisi olan annelerin, okulların kapalı olduğu süreçte diğer kadınlara göre ruhsal anlamda daha kötü hissettikleri sonucuna ulaşmıştır (Yamamura ve Tsustsui, 2021). Öğretmenler ve okul yöneticileri ise iletişim ve yönetim anlamında zorluklar yaşamış, iş yükünün artması ve stres gibi olumsuz durumlarla karşılaşmışlardır (Reimers, 2022b).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinin spesifik olarak ilkökula yeni başlayan öğrenciler üzerinde ne tür etkiler yarattığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada pandemi sürecinin başlangıcında 1. sınıfa kayıtlı olan ve araştırmanın yürütüldüğü dönemde (2021-2022 eğitim-öğretim yılı) 3. sınıfa devam eden öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerinin nasıl bir seyir izlediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu öğrenciler 1. sınıfa başladıkları 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin büyük bölümünde yüz yüze eğitim alamamıştır. Bu nedenle ilk dönemde edindikleri bazı öğrenmelerini kaybetmişlerdir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının da büyük bölümünde pandemi nedeniyle yüz yüze eğitim alamamış, öğrenme kayıpları ve zorlukları yaşamışlardır. Araştırmada bu öğrencilerin konu alınmasının hem pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının hem de bu kayıpların giderilmesinde öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların anlaşılmasında faydalı olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, pandemi nedeniyle uzaktan eğitimin uygulandığı dönemde ilkökula yeni başlayan öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendiklerinin bu öğrencileri yakından tanıyan sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada olgubilim deseni (Merriam ve Tisdell, 2016) tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında araştırmacının rolü, katılımcıların deneyim dünyalarını olabildiğince etkili bir şekilde ve deneyimlerine ilişkin düşüncelerinden ve yansımalarından bağımsız olarak tanımlamasına yardımcı olmaktadır (Howitt ve Cramer, 2017). Olgubilim araştırmalarında bireylerin olguyu deneyimlemiş olmaları ve bu deneyimleri açıkça ifade edebilmeleri gerekmektedir (Creswell, 2021). Gelişimsel özellikler nedeniyle araştırma kapsamına alınan 1.-3. sınıf öğrencilerinin, uzaktan eğitimin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğini ifade etmeleri mümkün değildir. Bu yaş grubu için öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yaşantılarını en iyi gözleyebilecek, açıklayabilecek ve önceki yıllardaki süreçlerle karşılaştırabilecek uzman kişiler sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle çalışmada sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili yaşantılarının incelenmesine karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki illerde bulunan devlet okullarında 3. sınıf öğretmeni olarak görev yapan 53 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme (Emmel, 2013) yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, çalışılan olguya ilişkin çok sayıda farklılığı içeren genel noktaların saptanması hedeflenir. Bu şekilde birbirinden birçok yönden farklı olan bireylerin ortak deneyimleri ve yaşantıları saptanabilmektedir (Patton, 2002). Araştırmacılar, maksimum çeşitlilik örneklemesini kullanarak, farklı bağlamlardaki farklı paydaşlar tarafından deneyimlenen aynı olgunun temel ve değişken olan özelliklerini belirleyebilir (Suri, 2011). Bu çalışmada da farklı illerdeki farklı yerleşim yerlerinde (köy, ilçe merkezi ve il merkezi) sınıf öğretmeni olarak görev yapan bireylere ulaşarak araştırmaya konu olan olguya ilişkin farklı yaşantıların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu örnekleme stratejisi ile özelde sosyo-ekonomik düzey nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarında ortaya çıkabilecek olası farklılıkların da yansıtılabileceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamasının 42.3 olduğu, katılımcıların yaşlarının 25 ile 63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların %43.4'ü erkek iken %56.6'sı kadındır. Katılımcı öğretmenlerin %54.7'si il merkezinde görev yaparken %20.8' ilçe merkezinde, %24.5'i de köylerde görev yapmaktadır. Araştırmaya Malatya, Ankara, Şanlıurfa, Şırnak, Mardin, Bilecik, Düzce, Kütahya, Sivas ve İzmir illerinde görev yapan öğretmenler katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin bir kısmı öğretmenlerle yapılan yüz-yüze görüşmelerle, bir kısmı da çevrimiçi görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Pandemi koşullarının ve farklı illerden katılımcıların bulunması nedeniyle 47 katılımcıya ait veriler çevrimiçi olarak oluşturulan bir form aracılığıyla, 6 katılımcıya ait veriler ise yüz yüze yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların önceden hazırladıkları konular ve sorular üzerinden yürütüldüğünden her görüşmede aynı konular ele alınır. Ancak katılımcıların fazla konuşkan olmaması, bazı konuların netleştirilmesine ve daha derinlemesine bilgilere ihtiyaç duyulması durumlarında, yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacıya esneklik sağlar (Corbin ve Strauss, 2015). Bu çalışmada kullanılan görüşme formunda (Bkz. Ek) yer alan sorular hazırlanırken önce ilgili alanyazın incelenmiş, oluşturulan sorular bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Görüşme formunda araştırmanın amacı doğrultusunda iki soruya yer verilmiştir. İlk soru ile katılımcı öğretmenlerin geçmiş yıllardaki yaşantılarından hareketle, bu yıl okuttukları üçüncü sınıf öğrencilerinde ne tür farklılıklar (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) gözlemlediklerini belirtmeleri istenmiştir. İkinci soru ile öğrencilerde gözlemledikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan öğrenme farklarını kapatmaya dönük ne tür çalışmalar yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmanın verileri Kasım-Aralık 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Yüz-yüze ve çevrimiçi yapılan görüşmelere ilişkin kayıtlar bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcıların teyidi alındıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir. Veriler, içerik

analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde önce verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra birbirine benzeyen kavramlardan temalara ulaşılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metinlerin sistematik bir şekilde incelenmesiyle hem açık hem de gizil anlamlara ulaşmaya çalışılır (Saldana, 2011). Bu doğrultuda verilerin düzenlenmesinin ardından önce transkript edilen veriler her iki araştırmacı tarafından birçok kez tümevarımsal bir bakış açısıyla okundu. Daha sonrasında transkriptler, katılımcılar tarafından ifade edilen temel fikirleri ve kavramları yansıtan kodlar ve kategorileri oluşturmak için eleştirel olarak okundu. Kodlar oluşturulurken, araştırma sorusu olarak belirlenen üçüncü sınıf öğrencilerinde gözlenen öğrenme kayıplarının neler olduğu ve bu kayıpları kapatmaya dönük ne tür çalışmalar yapıldığına odaklanıldı. Kodlar ve ilişkili metin bölümleri bilgisayarlı bir nitel veri analizi programı kullanılarak oluşturuldu. Programda kodlama yapılırken öncelikle ön kodlama, betimsel kodlama ve süreç kodlama gibi yöntemlerle birinci döngü kodlama yapılmıştır. Ardından elde edilen kodların üzerinden ikincil döngü kodlama (Saldana, 2019) yapılarak kodlar yeniden düzenlenmiştir. Kodların düzenlenmesiyle kategoriler, alt temalar ve temalara ulaşarak araştırmanın bulguları ortaya konmuştur. Bu çalışmada temalar, katılımcı ifadelerinde ortak olarak paylaşılan anlam kalıplarını yansıtan birleştirici ana kavramlardır (Braun ve Clarke, 2019).

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmaların yorumsamacı doğası gereği yazarların araştırma süreci boyunca rollerinin ve bakış açılarının belirtilmesi önemli görülmektedir (Creswell, 2021). Bir eğitim araştırmacısı ve öğrenci velisi olarak her iki araştırmacı da araştırmanın başlangıcında, pandemi süreci ve uzaktan eğitim yaşantılarının ilkokula yeni başlayan öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı varsayımını taşımakta idi. Birinci yazar, ilgili eğitim öğretim yılında aynı zamanda 3. sınıf öğretmeni olarak süreci yakından deneyimlediği için araştırmanın başında daha fazla önyargıya sahipti. Aynı zamanda katılımcılarla yapılan görüşmeleri de yürüttüğünden birinci yazar, kendi mesleki deneyimlerini katılımcıların deneyimlerine dayatmamaya özen göstermiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara ilişkin birçok noktada örtüşen deneyimleri olsa da katılımcılar ile yaptığı görüşmeler esnasında duygularını, tepkilerini ve kendi deneyimlerini katılımcılara yansıtmamak için özel bir çaba sarf etmiş, katılımcıların deneyimleriyle aşırı bağ kurmamaya çalışmıştır. İkinci yazar ise sınıf eğitimi ile ilgili herhangi bir tecrübesi olmayan, nitel ve nicel eğitim araştırmaları ve eğitimde teknoloji kullanımı konularında uzmanlığa sahip bir akademisyendir. Bu nedenle problem durumunun oluşturulması, araştırmanın kapsamının ve kuramsal çerçevesinin belirlenmesi ve kodların rafine edilmesi noktasında bir danışman gibi görev üstlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri

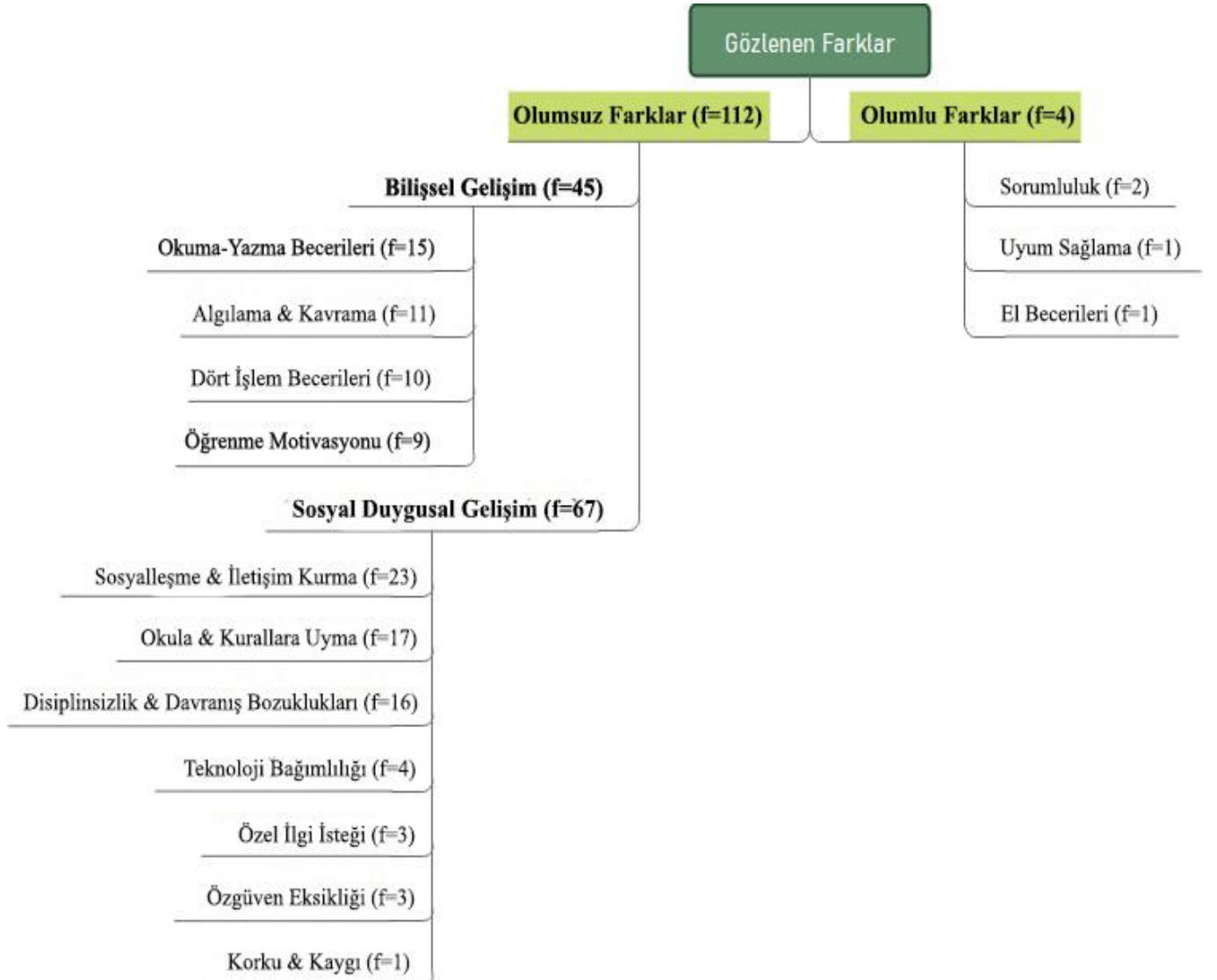
Nitel araştırmalarda geçerlik, elde edilen bulguların doğruluğunun değerlendirilmesini amaçlayan bir süreci ifade eder. Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirlüğün sağlanması için farklı stratejiler uygulanabilir. Bu çalışmada, çalışmanın geçerliğini artırmak üzere katılımcı teyidi ve araştırmacıların rollerinin ve önyargılarının açıklanması stratejilerine başvurulmuştur. Katılımcı teyidinde veriler analiz edilip yorumlandıktan sonra sonuçlar katılımcılara iletilir. Bu şekilde doğruluk ve inandırıcılık açısından bir değerlendirme yapılabilir. (Creswell, 2021). Bu çalışmada da

katılımcılarla yapılan görüşmelerin dökümleri ve ulaşılan bulgular katılımcılarla paylaşılmış, katılımcıların söylemlerinden ulaşılan bulguları doğru ve inandırıcı buldukları görülmüştür. Araştırmacıların araştırmanın daha başında deneyimlerini, varsayımlarını ve olası önyargılarını belirtmeleri, okuyucunun verilerin nasıl yorumlandığını anlayabilmeleri açısından kullanılan bir geçerlik stratejisidir (Creswell ve Miller, 2000; Merriam, 1995; Miles vd., 2014) Bu stratejiye uygun olarak araştırmacıların rolleri ve olası önyargıları açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırmada veri toplama prosedürü ve veri analizi süreçlerinin açıkça ifade edilmesi geçerliği artırmak için kullanılan bir stratejidir (Howitt, 2013). Bu anlamda veri toplama süreci ve veri analizinde kullanılan yöntemler şeffaf bir şekilde belirtilmiştir. Nitel araştırmacılar için güvenilirliği sağlamak adına sorulması gereken asıl soru, bir çalışmanın sonuçlarının başka bir çalışmanın sonuçlarıyla aynı olup olmadığı değil, çalışmanın sonuçlarının toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için veri ya da yöntem üçgenlemesi ya da akran incelemesi yöntemleri kullanılabilir (Merriam, 1995). Bu araştırmada güvenilirlik stratejisi olarak kod listesi iki yazar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve oluşturulan kod listeleri arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür. Bununla beraber araştırma ekibi araştırmanın verileri, veri analiz süreci ve bulguların yazımı ile ilgili hususlar konusunda

başka bir alan uzmanından görüş istemiştir. Bu uzman tarafından yapılan dış kontrol sonucunda araştırma süreci ve sonuçları konusunda araştırmacılarla görüş birliği içinde olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca güvenilirliği artırmak üzere verilerin toplanması ve analizi ile ilgili süreçler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmış, bulgular verilirken doğrudan alıntılara sık yer vermeye özen gösterilmiştir (Creswell ve Miller, 2000).

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında yapılan kodlamalar sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar çerçevesinde verilmiştir. Öğretmenlerin, yüz-yüze eğitim sundukları geçmiş yıllardaki öğrencileriyle uzaktan eğitim yoluyla eğitim verdikleri mevcut öğrencileri arasında gördükleri farklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların mevcut öğrencilerin önceki yıllardaki öğrencilere göre farklılıklarını ifade ederken büyük bir çoğunlukla olumsuz hususlardan bahsettikleri görülmüştür (Bkz. Şekil 1). Katılımcıların gözlemledikleri olumsuz farklara ilişkin görüşleri sosyal ve duygusal gelişim ile bilişsel gelişim olmak üzere iki farklı temada ele alınmıştır. Çok az da olsa bazı öğretmenlerin pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine değindikleri belirlenmiştir. Ulaşılan temalara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin oluşturulan temalar

Öğrencilerde Gözlenen Bilişsel Gelişim Farklılıkları

Katılımcıların bilişsel gelişim açısından öğrencilerinde gözlemledikleri farklılıklarda okuma yazma becerilerine ilişkin farklılıkların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencilerin akıcı okuma konusunda 3. sınıf seviyesinin gerisinde olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu katılımcılar “Geçmiş yıllardaki öğrencilerin okuma hızları daha iyiydi.” ve “Okuma konusunda, 1. sınıfyarıda kaldığı için sıkıntı yaşayan çok öğrencimiz var. Normalde bu en fazla 1-2 öğrenci olurdu.” gibi ifadelerle dile getirmiştir. Benzer şekilde gerek yazma gerekse defter düzeni konusunda da öğrencilerin 3. sınıf seviyesinin gerisinde olduğu ifade edilmiştir. İlçe merkezinde çalışan bir öğretmen “Çocukların yazma becerileri uzaktan eğitimde kontrol edilemediğinden defter düzeni, yazı güzelliği eksik kaldı.” ifadesiyle yazma becerilerindeki eksiklerin gerekçesinin uzaktan eğitim olduğunu ifade etmiştir. İl merkezi, ilçe merkezi ve köylerde çalışan öğretmenlerin okuma yazma becerilerinde eksiklikler olduğunu belirtmeleri, bu durumun genel bir sorun olduğunu göstermektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, matematik ve özellikle dört işlem becerileri konusunda öğrencilerinde gözlemledikleri farklılıkları da sıklıkla vurgulamıştır. 52 yaşındaki deneyimli bir sınıf öğretmenin “Matematik konusunda da eski üçüncü sınıflara göre çok fark var.” şeklindeki ifadesi, bu bağlamda dikkate değerdir. Bir diğer öğretmen ise öğrencilerinin “...matematikte eldeli toplama ve onluk bozarak çıkartmada sorun yaşadıklarını” belirtmiş, dört işlem konusunda yaşanan sorunları dile getirmiştir. İlkokulda kazanılması beklenen temel akademik beceriler olan okuma yazma ve matematik becerilerinde yaşanan bu tür sorunlar, pandemi süreci nedeniyle uzaktan yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir.

Katılımcıların, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde gözlemledikleri bir diğer farklılık, kavrama ve algılama konusundadır. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını anlayamama, duyduklarını algılayamama, öğrendiklerini unutma, dikkat dağınıklığı gibi problemler yaşadıklarını ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde, Şanlıurfa’da çalışan bir öğretmen, “Önceki yıllardaki 3. sınıf öğrencilerimin algıları daha açıktı.” ifadesiyle gözlemlendiği farklılığı ifade etmiştir. Ankara’da bir ilçe merkezinde çalışan bir öğretmen ise “Bilgilerin unutulduğunu gözledim. Sanki hiç eğitim almamış gibi yapılan eğitimlerin de etkisiz olduğunu gözledim.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bilişsel gelişim konusunda ifade edilen sorunlardan bir diğeri ise öğrenme motivasyonunda yaşanan sorunlardır. Bu bağlamda katılımcılar, öğrencilerinin derslere ve öğrenmeye yönelik ilgilerinin azaldığını, ders içi çalışmalarda ve etkinliklerde isteksiz olduklarını dile getirmiştir. Mesleki deneyimi olan 56 yaşındaki bir sınıf öğretmeni bu konuda, “Derse katılım daha fazla olurdu.” ifadesiyle, pandemi sürecinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir. “Öğrenmeye karşı bir ilgisizlik oluşmuş.”, “Öğrenci davranışları değişmişti. Okula istekleri de değişti.”, “Etkinliklere katılma istekleri azalmış” şeklindeki görüşler de öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı isteksizliğini ortaya koymaktadır. İlkokulun henüz başında uzun süre okuldan uzak kalan öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı isteksizlik yaşamalarının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Ancak bu durum tersine çevrilmediği takdirde akademik anlamda ciddi sorunların yaşanabileceği de vurgulanmalıdır.

Öğrencilerde Gözlenen Sosyal & Duyuşsal Gelişim Farklılıkları

Katılımcı öğretmenlerin, sosyal ve duygusal anlamda özellikle öğrencilerde sosyalleşme ve iletişim kurma konusunda sıkıntılar yaşandığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmakta ve oyun oynamakta zorlandıkları, sık sık kavga ettikleri ve birlikte oyun oynayamadıkları katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Köy okulunda görev yapan erkek bir öğretmen, bu durumu “Teneffüslerde birbirleriyle sürekli kavga halindedir. Normalde 3. sınıf düzeyinde daha iş birliği içinde çalışabilmeli, kavga gibi durumlar yaşanmamalı, okula uyumları tamamen sağlanmış olmalıydı. Kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrenci sayısında büyük artış var.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise “birbirlerini görmemeleri nedeniyle oyun kurup oyun oynamayı bile unuttuklarını” ifade etmiştir. Beden eğitimi dersinde yaşanan sorunları aktaran bir öğretmen “dışarı çıkardığımız zaman oyun oynamakta biraz bocalıyorlar.” ifadeleriyle, öğrencilerin oyun kurmakta ve oynamakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar tarafından uzaktan eğitim sürecinin sonunda öğrencilerde gözlemlenen sosyal ve duygusal farklılıklardan bir diğeri ise okula ve okul-sınıf kurallarına uyum sağlama konusunda yaşanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akranları ile sosyalleşme ve iletişim kurmakta zorlanmaları doğal olarak okula uyum ve kurallara uyma açısından sorunlara yol açmış olabilir. Bazı öğretmenlerin “Çocuklar okul kurallarını unuttular.” ve “Okul kurallarına tekrardan uyum sağlamakta zorlandılar.” şeklindeki ifadeleri, okul kurallarını yeni yeni öğrenen öğrencilerin uzun bir süre boyunca okul ortamından uzak kalmaları sonucunda kuralları unuttukları ya da içselleştiremediklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından bulunmaları gerekenden daha geride olduklarını belirtmek üzere “Bir öğrencimde okula uyum sorunu yaşadım. Birinci sınıf öğrencisi gibi sürekli anneye ihtiyaç duyuyor.” ifadesini kullanmıştır. İlkokula yeni başlayan çocuklar için ilk haftalar kurallara uyma ve sosyal ilişkiler geliştirme açısından kritik öneme sahiptir (Bilgili, 2007). Ancak bu dönemi yaparak-yaşayarak tecrübe etmeyen öğrencilerin uzaktan eğitimle okul ve sınıf kurallarını öğrenmesi veya pekiştirmesi ya da akranları ile iyi ve olumlu ilişkiler geliştirmesi güçtür. Bu durum ise güvenli ev ortamından ayrılan; öğretmen, diğer öğrenciler, dersler ve kurallar gibi yeni ve yabancı unsurlar barındıran bir ortama giren öğrencilerin korku ve kaygı yaşamalarına neden olabilir. Bu sürecin üçüncü sınıf öğrencilerinde gözlenmesi ise sorunun çözülmediğinde büyüyerek okula, eğitim ve sınıf ortamına ilişkin olumsuz tutumların kalıcı olmasına neden olabileceğini göstermesi açısından düşündürücüdür.

Katılımcıların sosyal ve duygusal gelişim açısından sıklıkla belirttikleri bir diğer husus da disiplinsizlik ve davranış bozukluklarıdır. İl merkezindeki bir okulda görev yapan 55 yaşındaki bir öğretmen bu konudaki görüşünü “...Mesela disiplin kayboldu. Çocuklar şu anda önceki devrelere göre daha kötü. Söz dinlemez, kurallara uymaz, davranışlarla ilgili bazı boşluklar var. Aile her ne kadar da bir şeyler kazandırmaya çalışsa da okulun yerini tutmuyor...” şeklinde ifade etmiştir. Ankara il merkezinde çalışan 35 yaşındaki bir öğretmen ise bu durumu “1. sınıfın 2. döneminde uzaktan eğitime geçtik ve şu an 3. sınıf olduk. Bu sene başında öğrenciler sanki 1. sınıf gibi disiplin sorunları yaşadı.” şeklinde ifade etmiştir. Birçok katılımcının öğrencilerdeki disiplin sorunlarına vurgu yapması pandeminin ve uzaktan

eğitim sürecinin bu doğrultudaki etkilerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından sosyal ve duygusal gelişim yönünden vurgulanan bir diğer farklılığın teknoloji bağımlılığı olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde okuldan uzak kalmalarının ve canlı dersler nedeniyle teknolojik cihazları sıklıkla kullanmalarının özellikle sosyal medyaya daha çok ilgi duymalarına neden olduğunu belirtmiştir. İl merkezindeki bir okulda görev yapan bir öğretmen durumu “*Pandemi, sosyal mesafe ve fiziki mesafeyi çocukların beyinlerine yerleştirdi. Çocukları çocuklardan uzaklaştırdı... Birbirine yabancılaşıp, teknolojiye, internete, Twitter'a, Facebook'a bu yaşta girmeye başladılar. Ders dışı her türlü işi yaptılar bu dönemde.*” sözleri ile açıklamıştır. İlçe merkezinde çalışan bir öğretmen ise durumu “*Çocukların sorumluluk almaları zayıfladı. Daha bireysel ve yalnızlaştılar. Teknolojiye bağımlılık arttı.*” sözleri ile açıklamıştır. Teknoloji ve sosyal medya bağımlılığı konusunda verilen yanıtların hem il hem de ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilmiş olması, bu sorunun teknolojinin yaygın olduğu yerleşim birimlerinde yaşandığını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin belirttiği sosyal ve duygusal gelişimle ilgili diğer farklılıklar ise özgüven, özel ilgi isteği, korku ve kaygı olmuştur. Özgüven eksikliği, katılımcılar tarafından “*Güvensizlik, yaşının özelliklerinin gerisinde.*” ve “*Çocukların kendine güvenleri daha fazla idi.*” ifadeleriyle dile getirilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin çok fazla ilgi istediklerini ve korku, kaygı durumlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. İl merkezinde çalışan bir öğretmen korku ve kaygı durumunu “*Hala hastalıktan aşırı tedirgin olan çocuklar var. Mesela maskesi kaybolur kaybolmaz telaş yapıyorlar. Çocuklar bir anda bana hastalık bulaşacakmış gibi düşünüyor.*” şeklindeki ifadeyle belirtmiş, COVID-19 pandemisinin öğrenciler üzerinde devam eden etkilerini ortaya koymuştur.

Katılımcıların, pandemi sürecinde öğrencilerde gözlemediği az sayıdaki olumlu farklılıklar ise sorumluluk, uyum sağlama ve el becerileri konularında olmuştur. Yapılan görüşmelerde bir öğretmenin “*Olumlu anlamda öğrencilerde özdenetim ve sorumluluk duygusu gelişti.*” ifadesine karşılık başka bir öğretmenin “*Çocukların sorumluluk almaları zayıfladı.*” şeklinde olumsuz görüş bildirdiği de görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin şartlara uyum sağlama konusunda deneyim kazandıkları ve evde olmalarından dolayı el becerilerinin geliştiği şeklindeki katılımcı ifadeleri, pandemi sürecinde gözlemlenen olumlu farklılıklardır.

Öğrencilerdeki Öğrenme Kayıplarını Kapatmaya Yönelik Çalışmalar

Katılımcıların, öğrencilerde gözlemedikleri eksiklikleri gidermeye yönelik yaptıklarını ifade ettikleri çalışmalara ilişkin görüşleri sosyal ve duygusal beceriler için yapılan çalışmalar ve bilişsel beceriler için yapılan çalışmalar şeklinde iki alt tema altında incelenmiştir.

Sosyal ve duygusal gelişimde görülen kayıpları kapatmaya yönelik öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar arasında oyun ve grup etkinlikleri yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin, yaşanan sorunlara yönelik olarak oyunlara ve grup çalışmalarına önemli yer ayırdıkları görülmüştür. Bir katılımcının “*Öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığı arttırmak ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıf içi oyun ve etkinlikler yapıyorum.*” ve diğer bir öğretmenin “*İletişim, etkileşim problemlerini de başta kural koyarak bol bol oyun oynayarak aşmaya çalışıyoruz.*” ifadelerinden,

öğretmenlerin “*oyunlarla iletişimlerini güçlendirmeye*” çalıştıkları anlaşılmaktadır. Oyun ve grup çalışmaları; öğrencilerin arkadaşlık bağlarını, iletişim becerilerini ve sosyal gelişimi güçlendirmek için öğretmenler tarafından önemli çalışmalar olarak görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerdeki sosyal ve duygusal açıdan ortaya çıkan eksiklikleri kapatmak üzere ayrıca kendini açma etkinliklerini uyguladıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yönelik etkinliklerin yapıldığı dile getirilmiştir. Yapılan görüşmelerde il merkezinde çalışan bir öğretmen, “*Kendi duygularını ifade edebileceği iletişim aktivitelerine ağırlık veriyorum.*”, başka bir öğretmen ise “*Sınıfta sosyal aktiviteler yapıyoruz. Onların fikirlerini, görüşlerini soruyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin pandemi sürecinde sosyalleşememesinin, arkadaşlarıyla bir arada olamamasının etkisiyle yaşadıkları iletişim problemlerinin aşılması amaçlanmaktadır. Psikolojik açıdan öğrencileri desteklemek adına rehberlik servisiyle iş birliği içinde çalışmak, öğrenciyle konuşmak gibi çalışmaların yapıldığı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda Ankara il merkezinde çalışan bir öğretmen “*Özellikle sosyal beceriler konusunda rehberlik servisiyle çalışmalar yapıyoruz.*” ifadesiyle, uzman desteğine de başvurduğunu belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise “*Çocukları psikolojik açıdan biraz rahatlatmaya çalışıyorum. Pandeminin o kadar da korkulacak bir şey olmadığını, dikkat ettiğiniz takdirde bunun üstesinden geleceğimizi söylüyorum.*” ifadesiyle, öğrencilerin pandemi nedeniyle yaşadığı psikolojik sorunların üstesinden gelmeye çalıştığını kaydetmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olmadığını düşünen bazı katılımcılar da onlara sorumluluk vererek bunun üstesinden gelmeye çalıştıklarını, yapılan görüşmelerde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde görülen eksikleri kapatmak üzere çoğunlukla uygulamalı etkinlikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu kapsamdaki çalışmalar dikte, güzel yazı, dört işlem, problem çözme gibi uygulamaların yaptırılmasıdır. Köy okulunda çalışan bir öğretmen, “*Defter tutma ve güzel yazma alışkanlığı için çok yormayacak şekilde yazı yazdırıyorum.*” ifadesiyle defter düzeni ve güzel yazı konusunda yaptırdığı uygulamaları belirtmiştir. Malatya’da köy okulunda çalışan başka bir öğretmen de “*Yazmada ciddi problem vardı. Alfabeyi tekrar çalıştık. Bireysel yanıtları tespit edip düzelttim.*” ifadesiyle güzel yazı konusunda çalışmalar yaptığını kaydetmiştir. Bir diğer öğretmen ise “*Ritmik sayma ve dört işlemde bol bol pratik yapıyoruz.*” ifadesiyle uygulama yaptırdığı çalışmalarını dile getirmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenler, pandemi sürecinde yaşanan kayıpları kapatabilmek için, eksiklik görülen konularda uygulama ve tekrar yapmaya dönük çalışmalar yapmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerindeki eksikleri gidermek amacıyla okuma etkinliği yapıldığı da katılımcılarca ifade edilmiştir. Bu doğrultuda birçok öğretmen günde bir dersi okumaya ayırdığını dile getirmiştir. İl merkezinde çalışan bir öğretmen, “*Okumaya ağırlık veriyorum. En az bir dersi okumaya ayırıyorum.*” ifadesiyle günde bir dersi okuma etkinliği yaptırdığını belirtmiştir. Başka öğretmenlerin de “*Serbest etkinlik derslerini tamamen okuma yazmaya ayırdım.*”, ve “*Okuma yazma problemi olan öğrencilerimle teneffüslerde okuma yazma çalışması yapıyorum.*” yanıtları ile serbest etkinlik derslerinde ve teneffüslerde dahi okuma etkinliği yaptıklarını kaydettikleri görülmektedir. Hatta Şırnak

ilçe merkezinde çalışan bir öğretmen, “Okuma çalışmaları bol bol yaptırıyorum ve evde de bunu takip etmek için fotoğraf veya video istiyorum.” ifadesiyle, okul dışında da bu çalışmaların devamlılığını sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar, okuma etkinliğini canlı derse katılamamış ya da okuma yazma konusunda eksikliği bulunan öğrencilere özel olarak yaptırdıklarını, bazıları da okuduklarını anlatarak okuduğunu anlama becerilerine eğildiklerini dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, bilişsel gelişime yönelik kayıpların kapatılması için düzeye göre etkinlikler yaptıkları, eksikleri olan öğrencilere özel ilgi gösterdikleri, bazı katılımcıların ise düzeylerine göre sınıfı gruplara ayırdıkları anlaşılmıştır. Köy okulunda çalışan bir öğretmen “Ben özellikle eksik olan çocuklarla son saatlerde ilgilenip onlara özel program uyguluyorum.” ifadesiyle, eksikleri olan öğrencilerle sınıfta özel olarak ilgilendiğini belirtmiştir. İlçe merkezinde çalışan bir öğretmen ise “Akademik yönden geri kalmış öğrenciler için seviyelerine göre ilerlemelerini sağlayacak ödevler veriyorum.” ifadesiyle düzeye göre etkinlikleri ödev yoluyla yürüttüğünü dile getirmiştir. Diğer bazı katılımcılar, özellikle canlı derse girememiş öğrencilere özel ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler tüm sınıfın düzeyine uygun çalışmalar yaptığını, bazı öğretmenler ise “Sınıfı iki hatta bazen üç gruba ayırarak seviyelerine uygun şekilde Türkçe ve matematik dersi” yaptıklarını dile getirmiştir.

Bilişsel gelişim yönünden eksikleri kapatmak amacıyla yapılan çalışmalar arasında konu tekrarı ve telafi eğitimleri de yer almaktadır. Bu doğrultudaki öğretmen görüşleri, konuların sıklıkla tekrarlandığını ve bir öğretmenin “Bir konuyu bitirmem gereken süreden daha fazla olacak şekilde uzatıyorum.” şeklinde belirttiği gibi uzun süre ele alındığını göstermektedir. Öğretmenlerin ifade ettikleri telafi eğitimleri ise büyük bölümü uzaktan eğitimle devam eden 1. ve 2. sınıflara ait kazanımları hedefleyen çalışmalardır. Ankara il merkezinde çalışan bir öğretmen “Eylül ve Ekim aylarını ikinci sınıfın tekrarına ayırdım. İkinci ve üçüncü sınıf konularını harmanladım. Eksikleri gidermeye çalışıyorum.” ifadesiyle telafi eğitimlerini 2. sınıftan başlattığını belirtmiştir. Yine Ankara il merkezinde çalışan başka bir öğretmen ise “... konuyu anlatırken 1. sınıftan tekrarlarla başlıyorum.” ifadesiyle bunu 1. sınıfa kadar götürdüğünü dile getirmiştir. Bazı katılımcılar, bilişsel gelişim anlamındaki eksiklerin kapatılması amacıyla veli desteğine başvurduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı “Velilerin desteğiyle olumsuz etkileri olumluya dönüştürmeye çalışıyorum.” ifadesiyle, başka bir katılımcı da “Ailelerle sıkı ilişki içerisinde olup takip ediyorum.” ifadesiyle, eksiklerin kapatılmasında veli desteğini önemsediklerini dile getirmiştir. Malatya il merkezinde çalışan bir öğretmen, “Velilere ulaşmaya çalışıyoruz.” ifadesinin ardından “... İlgisiz olanlara pek ulaşamıyorsun. Aile desteklemediği sürece bir adım ilerleyemiyoruz.” şeklinde görüş bildirerek veli desteği konusunda problemler yaşandığını da eklemiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin evde çalışmalarına devam edebilmeleri için ailelerden de destek beklenmektedir. Ancak ailelerin bu desteği vermeleri konusunda da sorunlar yaşanmaktadır.

Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde görülen kayıpların giderilmesine yönelik yapılan diğer çalışmalar basitleştirme, teknoloji desteği ve akran öğrenmesidir. Katılımcılar, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine göre konuların daha basit bir şekilde ele alındığını belirtmiştir. Teknoloji desteğine ise özellikle öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla başvurulduğu görülmektedir. Bir öğretmen “Genelde akıllı

tahtada etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Orada biraz daha dikkatli oluyorlar. Çünkü bilgisayara telefona alışmışlar.” şeklinde bu konudaki çalışmalarını belirtmiştir. Başka bir öğretmenin “Sınıfta seviyesi iyi durumdaki öğrencilerden destek almasını sağlayarak akran öğretimini uyguluyorum.” ifadesinde görüldüğü gibi akran öğrenmesi de bilişsel gelişim anlamındaki kayıpların kapatılmasına yönelik sınıf öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır.

Tartışma

COVID-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarının önemli bir bölümünün uzaktan eğitimle sürdürülmesinin, birçok kademedeki öğrencileri olduğu gibi ilkökul öğrencilerini de sosyal ve bilişsel açıdan olumsuz etkilediği söylenebilir. Okuma yazma, akıl yürütme becerileri gibi bilişsel etkileri belirlemek daha kolay olsa da sosyal ve duygusal etkileri belirlemek de önemlidir (Baz, 2021; World Bank, 2020). Hem öğrenme kayıplarının ve sosyal-duygusal olumsuz etkilerin belirlenmesi hem de bunları telafi edecek çalışmaların planlanması ve yürütülmesi, COVID-19 pandemisinin olumsuz etkilerini giderebileceği gibi gelecekte insanlığın yaşayabileceği benzer durumlarda alınabilecek önlemler açısından da yol gösterici olabilir (Reimers, 2022a). Bu doğrultuda bu çalışmada, pandeminin tüm aşamalarını ilkökulun henüz başında deneyimlemiş olan 3. sınıf öğrencileri üzerinde pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin etkileri ve öğretmenlerin olumsuz etkileri aşmak için aldıkları önlemler incelenmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre pandemi sürecinde öğrenciler, okuma yazma becerileri konusunda önceki yıllardaki 3. sınıf öğrencilerine göre daha kötü gelişme göstermiştir. Öğrencilerin hızlı ve akıcı okuma, güzel yazı yazma, düzenli defter tutabilme gibi önemli becerileri sınıf düzeyine uygun şekilde kazanamadıkları görülmüştür. İlkokul düzeyinde son derece önemli olan okuma yazma becerilerinde yaşanan bu farklılık, önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu eksikliklerin, 1. sınıfın ikinci döneminin ve 2. sınıfın büyük kısmında yüz yüze eğitimden mahrum kalan öğrencilere okuma yazma öğretiminin zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu ifade, Ferah Özcan ve Saydam (2021) tarafından yapılan, ilk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitime yönelik materyal yetersizliği, öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uyarlayamama gibi nedenlerle uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminin yeterince verimli olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmaya dayandırılabilir. Engzell vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, pandemi döneminde öğrencilerin okuma konusunda, pandemi öncesindeki öğrencilere göre daha az ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kasa Ayten ve Ekmekci (2021) tarafından yapılan çalışmada ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, bağımsız okuma ve yazmaya geçmeleri gereken 1. sınıfın ikinci dönemi ve 2. sınıfta uzaktan eğitim görmelerinden dolayı yazma konusunda sorunlar yaşamakta olabilecekleri ifade edilmiştir.

Okuma yazma becerilerinde olduğu gibi dört işlem becerilerinde de pandemiden etkilenen öğrencilerde eksiklikler gözlenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin belirttiği bu durum, ilkökulda okuma yazma becerileri gibi önemli olan dört işlem ve matematik becerilerinin de pandemi sürecindeki öğrenme kayıpları arasında olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla örtüşecek şekilde Contini vd.

(2021) ve Engzell vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da ilkökul öğrencilerinin pandemi sürecinde matematik becerileri anlamında kayıplar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, belirtilen öğrenme kayıplarının il merkezi, ilçe merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenler tarafından benzer şekillerde dile getirildiği görülmüştür. Ancak sosyal eşitsizliğin bu noktada öğrenme kayıplarının düzeyini etkileyebileceği söylenebilir. Tomasik vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki heterojenliğin pandemide arttığı, bunun sosyal eşitsizlikle açıklanabileceği ifade edilmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencileri, pandeminin ve uzaktan eğitimin etkisinde geçirdikleri süreçte kavrama ve algılama konusunda da önceki yıllardaki öğrencilere göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle okuduğunu anlama gibi kritik becerilerdeki eksiklikler, sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin okuma hızındaki eksiklerden etkilenmiş olması muhtemel görünmekle beraber zor algılama, dikkat dağınıklığı, unutmaya gibi sorunlar, kavrama ve algılamada genel anlamda farklılıklar yaşandığını göstermektedir. Öğrenme motivasyonunda da derse katılım ve isteklilik gibi durumlarda düşüş gözlenmiştir. Kavrama ve algılama ile öğrenme motivasyonundaki bu farklılıklar, mevcut 3. sınıf öğrencilerinin pandemi öncesindeki öğrencilere göre okulda daha az bulunmaları ve daha az bilişsel faaliyette bulunmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerde gözlemlenen bilişsel gelişim anlamındaki farklılıkların kapatılması, 3. sınıf derslerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi ve kazanımların öğrenciler tarafından kazanılabilmesi açısından önemlidir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, uygulamalar yaptırarak önceki yıllara yönelik eksiklerin kapatılması yönünde çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin gözlemediği dört işlem becerileri, yazı ve defter düzeni gibi eksiklerin giderilmesinde bu çalışmalar öğretmenler tarafından gerekli görülmektedir. Yine katılımcıların belirttiği okuma becerilerindeki eksikliklere yönelik de derslerde ya da ders dışında okuma etkinliği yapılarak bu açık giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ve öğrenci düzeyine göre etkinlikler belirlemesi, konuları basitleştirmeye çalışması, veli desteğine başvurması gibi çalışmalarla bilişsel gelişimdeki eksiklerin giderilmesi amaçlanmaktadır.

Pandemi sürecinde öğrencilerdeki öğrenme kayıplarının ve bilişsel gelişimdeki diğer farklılıkların yanı sıra sosyal ve duygusal anlamda da önemli farklılıklar yaşanmıştır. Bu bağlamda sosyalleşme ve iletişim kurma, okula ve kurallara uyum, disiplinsizlik ve davranış bozukluklarının katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Bu üç durumun ortak noktasının okuldan, arkadaşlardan ve okulun atmosferinden uzak kalmak olabileceği ve üçünün birbiriyle bazı noktalarda ilişkili olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin sosyalleşmeye yönelik becerileri ve girişimleri ile iletişim becerileri, disiplinsizliği ve davranış bozukluğunu da tetikleyebilir. Benzer şekilde okula ve kurallara uyumda yaşanan sorunlar da disiplinsizliğe ve davranış bozukluğuna neden olabilir. Arkadaşlık ilişkilerinin sorunlu olması, oyun oynayamamak gibi sorunlar, ilkökul öğrencilerinin hem okula uyum sağlamalarında hem de gelecekte toplumsal yaşantıda zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Tüm bunlar, pandemi döneminde okuldan uzak kalmanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine işaret etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de COVID-19 pandemisi sürecinde sosyalleşme (Okatan ve Tagay, 2021; Yıldız ve Bektaş, 2021), okula uyum, disiplinsizlik ve davranış bozuklukları (Erol ve

Erol, 2020; Sertkaya Dinler ve Dündar, 2021) konularında sorunlar yaşandığına ilişkin araştırma sonuçlarının, bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Teknoloji bağımlılığı da pandeminin ve uzaktan eğitimin önemli sonuçları arasında yer almaktadır. 3. sınıf gibi erken bir dönemde öğrencilerin teknoloji ve sosyal medya ile bu denli iç içe olması, uzaktan eğitime teknolojik cihazlarla bağlanmanın yanı sıra uzun süre evde kalmanın etkisiyle doğan zaman geçirme ihtiyacının da sonucu olabilir. Diğer bazı çalışmalarda da ilkökul öğrencilerinin bu dönemde teknoloji bağımlılığı ile karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Okatan ve Tagay, 2021; Sertkaya Dinler ve Dündar, 2021). Özgüven, özel ilgi isteği, korku ve kaygı durumları da uzaktan eğitim, okuldan uzak kalmak ve pandemi etkisinde ortaya çıkmış olabilir. Özgüven eksikliğinin ve özel ilgi isteğinin fazla olmasının sosyalleşme ve iletişim ile ilişki olduğu da söylenebilir. Kaygı ve korku ise bu süreçte hem velilerde hem de öğrencilerde görülen duygu durumlarıdır (Okatan ve Tagay, 2021). Bu çalışmada öğrencilerin salgın hastalığa ilişkin korku ve kaygı yaşadıklarına ilişkin ulaşılan sonuç, alanyazındaki diğer bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır (Aydın, 2021; Erçevik ve Mukba, 2021; Erol ve Erol, 2020; Yıldız ve Bektaş, 2021).

Sosyal ve duygusal anlamda yaşanan farklılıklar ve sorunların giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda, oyun ve grup etkinlikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin birbiriyle oyun oynamalarını, grup çalışmaları yapmalarını kapsayan bu çalışmalar iş birliğini, olumlu arkadaşlık ilişkilerini teşvik etmekte, öğrencilerin okula uyum sorunları yaşamalarını engellemektedir. Yaşar (2021) tarafından yapılan çalışmada da katılımcı öğretmenlerin, pandeminin etkisindeki öğrencilerin okula uyum süreçlerinde sosyal beceri temelli grup etkinliklerinin yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların sıklıkla ifade ettikleri sosyalleşme ve iletişim sorunlarının üstesinden gelmek için de bu çalışmalara başvurdukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifade ettikleri kendini açma etkinliklerinin de sosyalleşme ve iletişim becerileri, okula uyum, özgüven gibi durumlara fayda sağlayabileceği söylenebilir. Psikolojik destek ve sorumluluk verme gibi çalışmalar da öğretmenler tarafından tercih edilirken tüm bu çalışmalar, pandeminin ve uzaktan eğitim sürecinde okuldan uzak kalmanın neden olduğu sosyal ve duygusal sorunların üstesinden gelinmesinde faydalı olacağı, katılımcı öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İlkokula yeni başlayan öğrenciler, ev hayatından okul hayatına kritik bir geçiş yapmaktadır. Bu süreçte okula uyum sağlayabilmeleri ve okul kurallarını benimsemelerinde yüz yüze eğitim kritik öneme sahiptir (Mercan Uzun vd., 2021). Bu çalışmada ulaşılan, 1. ve 2. sınıfta okuldan uzun süreler uzak kalmalarının sosyal davranışlarını ve okula uyumlarını olumsuz etkilediği sonucu göz önüne alındığında, pandemi sürecinde dahi okuldan uzak kalmamalarını sağlayacak önlemlerin alınması önerilebilir. Okula uyum sağlamakta zorlanan öğrenciler, hem sosyal davranışlarında kişiliklerini yansıtmakta hem de başarılı olmakta zorlanmaktadır (Teymurlu, 2019). Bu nedenle grup etkinlikleri, psikososyal müdahale çalışmaları, uzman desteği ve bilgilendirme gibi çalışmalar, uyum sorunlarının giderilmesi için önerilebilir (Yaşar, 2021). Teknoloji bağımlılığı, korku, uyum sorunu gibi konularda daha ciddi olumsuzluklar gösteren öğrencilerin ise psikolojik destek almaları sağlanabilir. Bunun için sınıf

öğretmenlerinin, okullardaki rehberlik servislerinin yönlendirmesi ve çabası desteklenmelidir.

Öğrencilerin bilişsel ve akademik eksikleri de vurgulanması gereken bir diğer noktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin okuldan uzak kalmalarının olumsuz etkilerinin olduğu ve uzaktan eğitimin öğrenme kalitesi ve bilişsel gelişim açısından bu süreçte yeterli olmadığını ifade edilebilir (Aydın, 2021; Scarpellini vd., 2021). Bundan sonraki süreçte alınacak önlemlerde bu durumun da göz önünde bulundurulması, ciddi akademik ve bilişsel gelişim eksikliği olan öğrenciler için ise telafi programları uygulanması önerilebilir. Çünkü bir yandan 1. ve 2. sınıflara yönelik öğrenme kayıplarının giderilmesi gerekirken diğer yandan öğrencilerin 3. sınıfa yönelik kazanımları da edinmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) faydalı bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Ancak bu uygulamanın etkililiğinin, taşınabilir öğrencilerin bu uygulamadan faydalanmakta zorlanması gibi durumlar da uygulayıcılar tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel çabaları ve çalışmaları, öğrencilerin yaşadığı bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim eksikliklerinin giderilmesinde oldukça önemlidir. Bu çabaların ve uygulamaların uygulayıcılar tarafından desteklenmesi, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamaları hakkında bilgi sahibi olabilecekleri programların düzenlenmesi, telafi sürecini destekleyebilir. Bu araştırma kapsamında ele alınan 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerinin 4. sınıfa geçtiklerinde de incelenmesi, öğretmenlerin ve uygulayıcıların yaptıkları çalışmaların etkililiği hakkında fikir verebilir. Ayrıca bu çalışmada ve benzeri çalışmalarda ulaşılan, öğrencilerde pandemi sürecinin etkisiyle görülen farklılıklara ilişkin kategoriler bağlamında standart sınavlar ve psikometrik ölçme araçlarıyla nicel araştırmalar yürütülerek, yaşanan farklılıklara ilişkin demografik anlamda önemli sonuçlara ulaşılabilir.

Sonuç olarak COVID-19 pandemisi, tüm insanları olduğu gibi birer birey ve öğrenci olarak ilkökul öğrencilerini de önemli ölçüde etkiledi. Pandeminin bu bilişsel, sosyal ve duygusal etkilerinin belirlenmesi, öğrencilerin yaşadığı eksikliklerin telafi edilmesinde yol gösterici olabilir. Öğrencilerin gelişimlerinde görülen eksikliklere yönelik öğretmenlerin nasıl çözüm yolları ürettiğinin anlaşılması da hem COVID-19 pandemisi hem de insanlığın yaşayabileceği yeni, farklı deneyimlerde izlenecek yolların belirlenmesinde faydalı olabilir. Bu araştırmanın da bu bağlamda alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada ilkökula başlayan öğrencilerin pandemiden nasıl etkilendikleri anlaşılmaya çalışılırken 3. sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Bunun nedeni, bu öğrencilerin pandemiden başladığı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 1. sınıfa başlamış olmasıdır. Bu durum bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Diğer sınıf düzeylerinde pandemiden farklı etkileri olabilir. Örneğin 2019-2020 eğitim öğretim yılında 2. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma yazma becerilerini zaten kazanmış oldukları, bu konuda pandemiden etkilenmedikleri düşünülebilir. Ancak bazı bilişsel becerilerde ve özellikle sosyalleşme, iletişim gibi sosyal-duygusal gelişimle ilgili durumlarda ilkökul öğrencilerinde ortak noktalardan söz edilebilir.

Bu çalışmada, daha önce de 3. sınıf öğretmenliği yapmış ya da 3. sınıfta öğrencilerin bulunması beklenen seviyeyi bilen öğretmenlerin, pandemi öncesiyle sonrasını karşılaştırabilecek olması varsayımıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Sınıf öğretmenliğinin doğası gereği öğretmenlerle öğrenciler birlikte uzun zaman geçirmekte ve öğretmenin öğrencilerini iyi tanınması mümkün olmaktadır. Buna rağmen ulaşılan sonuçların öğretmen görüşleriyle ve algılarıyla sınırlı olduğu vurgulanabilir ve bu bir sınırlılık olarak ele alınabilir.

Yazar Katkı Oranı

Alanyazın taraması ve veri toplama sürecini araştırmacının birinci yazarı yürütmüştür. Veri toplama aracının hazırlanması, verilerin analizi, raporlama ve metinleştirme süreçleri ise her iki yazarın ortak çalışmalarıyla sonuçlandırılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 12.11.2021 tarihli ve E.107818 numaralı etik kurul izniyle yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın yazarları, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. ve Türksoy, E. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkularına yönelik aile görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 547–568.
- Aydın, O. (2021). Covid 19 salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 163–195. <https://doi.org/10.29228/tead.11>
- Baran, A. ve Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1–33. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.862639>
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25–35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53.
- Contini, D., Tommaso, M. L. Di, Matorini, C., Piazzalunga, D. ve Schiavon, L. (2021). *The Covid-19 pandemic and school closure: Learning loss in mathematics in primary education*. IZA Institute of Labor Economics.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. ve Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing*

- grounded theory* (4. baskı). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir ve M. Bütün (ed.)); 6. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Crouch, L. A. ve Gove, A. (2011). Leaps or one step at a time: Skirting or helping engage the debate? The case of reading. W. Jacob ve J. Hawkins (Ed.), *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education* (ss. 155–174) içinde. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230339361>
- Çelik, Z. ve Şahin, S. A. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. F. Kaleci, E. Başaran (Ed.), *Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: Fırsatlar, tehditler, yeni normlar* içinde (ss.587-623). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49).
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach*. Sage Publications.
- Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118>
- Erçevik, A. ve Mukba, G. (2021). The COVID-19 pandemic: The experiences of children aged 11-14 years in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8, 32–44. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.564>
- Ergüç Şahan, B. ve Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.883814>
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Primary school students through the eyes of their parents during Covid-19 pandemic. *Milli Eğitim*, 49(1), 529–551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Ferah Özcan, A. ve Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62–86. <https://doi.org/10.47157/jietp.875187>
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of Covid-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(1), 19–40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3839063>
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3rd ed.). London: Pearson Education Limited.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2017). *Research Methods in Psychology* (5th ed.). London: Pearson Education Limited.
- Kasa Ayten, B. ve Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies - Learning and Literature*, 16(3), 1787–1810. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının Covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal*, 7(1), 24–36.
- Levinson, M., Cevik, M. ve Lipsitch, M. (2020). Reopening primary schools during the pandemic. *The New England Journal of Medicine*, 24(382), 2368–2375. <https://doi.org/10.1056/NEJMms2024920>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mercan Uzun, E., Bütün Kar, E. ve Özdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13–38. <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.10.3.2>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd Ed.). California: Sage Publications.
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309–328. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.922991>
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). Teachers' roles and competencies in online distance learning during the Covid-19 pandemic crisis: A case of physical education teachers. *Milli Eğitim*, 49(1), 459–475. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787127>
- Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İNİF E-Dergisi*, 6(1), 140–162. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.886813>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd Ed.). California: Sage Publications.
- Reimers, F. M. (2022a). Conclusions and implications. F. M. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19* (ss. 461–475) içinde. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_17
- Reimers, F. M. (2022b). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. *Primary and secondary education during Covid-19* (ss. 1–37) içinde. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. OECD Publishing. Erişim adresi: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Ed. A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim*

- Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R. ve Clavenna, A. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: A national survey. *BMC Public Health*, 21(1035), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>
- Sertkaya Dinler, S. ve DüNDAR, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Field Education*, 7(2), 112–133. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1031859>
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerin in Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim. *Turkish Studies*, 15(4), 993–1009. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Teymurlu, C. (2019). *İlkökököl öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. ve Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Türk Tabipleri Birliği. (2021). *COVID-19 ve okullar hakkında değerlendirme ve öneriler*.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Dal, E. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333–352. <https://doi.org/10.53506/egitim.901669>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to pandemic and policy responses*. World Bank Group Education. Erişim adresi: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Yamamura, E. ve Tsustsui, Y. (2021). School closures and mental health during the COVID-19 pandemic in Japan. *Journal of Population Economics*, 34, 1261–1298. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00844-3>
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114–127.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). COVID-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99–122.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savaş, B. (2021). İlkökököl 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38–50.
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F. ve Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), 22–25. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>

Extended Abstract

Introduction

The COVID-19 pandemic, which had significant effects on the normal course of life, was primarily addressed as a public health problem. However, over time, it was seen that the pandemic was not only about human health. Education is also one of the areas where the effects of the pandemic process are seen (Reimers & Schleicher, 2020). Although the pandemic affects all education stakeholders, it has led to serious consequences in terms of learning and teaching in the first grade of primary education. During the pandemic, schools have been closed for a long time in Turkey, as in many parts of the world. In this pandemic, distance education was carried out. Despite the convenience and benefits it provides, distance education may not have the same effect on all ages and educational levels due to its nature. For example, distance education leaves many problems unsolved, especially in younger age groups. The learning of the students does not take place at the desired level (Can, 2020).

In this study, it is aimed to determine the opinions of teachers about the effects of the COVID-19 pandemic on students who have just started primary school. In the research, it was tried to reveal the development of the students who were registered in the first grade at the beginning of the pandemic process and continued to the third grade during the period of the research (the 2021-2022 academic year). These students could not receive face-to-face education for most of the second semester of the 2019-2020 academic year when they started their first grade. For this reason, they lost some of the learning they had in the first semester. For most of the 2020-2021 academic year, they could not receive face-to-face education due to the pandemic and experienced learning losses and difficulties.

Method

The data of the study were collected between November and December 2021. The data were analyzed using the content analysis method. In content analysis, first, the data is conceptualized and then the themes are created from similar concepts (Yıldırım & Şimşek, 2013). After editing the data, the data were read from an inductive point of view many times by both researchers. The transcripts were then critically read to generate codes and categories that reflect the key ideas expressed by the participants. While the codes were being created, the focus was on learning losses observed in third grade students and what kind of studies were conducted to compensate for these losses. Codes and associated text segments were generated using a computerized qualitative data analysis program. While coding in the program, first cycle coding was done with methods such as precoding, descriptive coding and process coding. Then, secondary cycle coding (Saldana, 2019) was performed on the codes obtained and the codes were rearranged. By arranging the codes, the categories, sub-themes and themes were created and the findings of the research were revealed.

Findings, Discussion and Results

When the opinions of the teachers were examined, it was seen that the current students expressed their differences compared to the students in previous years in a negative way. The opinions of the participants about the negative differences they observed were discussed under two different themes, namely social and emotional development and cognitive development.

Participants mostly expressed differences in literacy skills in the differences they observed in their students in terms of cognitive development. They also highlighted the observed differences in mathematics and especially four-operation skills. Another difference is in comprehension and perception. Participants stated that students experience problems such as not being able to understand what they read, not perceiving what they hear, forgetting what they have learned, and distraction. In addition, it was concluded that the learning motivation of the students decreased.

Participants stated that they experienced difficulties in social and emotional terms, especially in socialization and communication. It was emphasized that the students had difficulties in communicating with their friends and playing games, and they often quarreled. It has been determined that there are problems in adapting to the school and school-classroom rules. Other problems experienced are indiscipline and behavioral disorders, technology addiction, self-confidence, desire for special attention, fear and anxiety.

Play and group activities are among the teachers' work to cover the losses seen in social and emotional development. In order to support students psychologically, studies such as working in cooperation with the guidance service and talking with the student are carried out. Practical activities are mostly preferred in order to close the deficiencies in the cognitive development of students. In addition, measures such as activities according to the level, special attention to students with deficiencies, subject repetition, technology support and peer learning were taken.

Considering the conclusion reached in this study, that being away from school for long periods in the first and second grades negatively affects their social behaviors and school adjustment, it can be recommended to take measures to ensure that they do not stay away from school even during the pandemic process. Psychological support can be provided to students who have more serious negativities in issues such as technology addiction, fear, and adaptation problems. For this, the guidance and effort of classroom teachers and guidance services in schools should be supported.

The individual efforts and studies of classroom teachers are very important in eliminating the cognitive, social and emotional development deficiencies experienced by students. Supporting these efforts and practices by administrators and organizing programs where teachers can have information about each other's practices can support the compensation process. Examining the development of the third grade students, who are considered within the scope of this research, when they pass to the fourth grade, can give an idea about the effectiveness of the work done by the teachers and practitioners.

As a result, the COVID-19 pandemic has significantly affected primary school students as individuals and students, as it has all people. Identifying these cognitive, social and emotional effects of the pandemic can be a guide in compensating for the deficiencies experienced by students. Understanding how teachers produce solutions for the deficiencies seen in the development of students can also be useful in determining the ways to be followed in both the COVID-19 pandemic and the new and different experiences that humanity can experience. It is hoped that this research will contribute to the literature in this context.

Author Contributions

The first author of the research conducted the literature review and data collection process. The preparation of the data collection tool, data analysis, reporting and texting processes were concluded with the joint work of both authors.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval decision taken at the Ethics Committee for Human Research in Social Sciences (Protocol No. E.107818) of İnönü University, dated 12/11/2021, at the meeting.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Ek. Görüşme Formu

COVID-19 pandemisi ve uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler için yeni bir deneyim oldu. Bu araştırma ile 3. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde benimsenen uzaktan eğitim uygulamasından nasıl etkilendiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşme formunun herhangi bir yerine kimliğinizi açıkça belirtecek bilgiler yazmayınız. Araştırmaya katkı ve katılımlarınız için teşekkür ederiz.

- Bir sınıf öğretmeni olarak ilkokulun ilk iki yılının büyük bölümünü uzaktan eğitim yoluyla geçirdiniz. Bu eğitimi, yüz-yüze yapıldığı geçmiş yıllarla karşılaştırdığınızda sizce süreç nasıl geçti? Geçmiş yıllardaki 3. Sınıf öğrencileri (pandemi yaşanmadan önce yüz-yüze eğitimin verildiği dönemlerdeki öğrenciler) ile karşılaştırdığınızda bu yıl eğitim verdiğiniz 3. Sınıf öğrencilerinde ne tür farklılıklar gözlemlediniz?
- Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz farklar olduysa, bu farkları kapatmak üzere ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Öğrencilerin Uzaktan Öğrenme Ortamında Eğitim Yaşantısının Memnuniyete Etkisi

The Effect of Students' Education Experience on Satisfaction in Distance Learning Environment

Can Meşe¹ ¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Mühendislik, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

11.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

19.05.2023

*Sorumlu Yazar

Can Meşe

Kahramanmaraş İstiklal
Üniversitesi Mühendislik,
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi
Bahçelievler Yerleşkesi
İsmetpaşa Mahallesi Emniyet
Caddesi -KSU Bahçelievler
Yerleşkesi-46100
Dulkadiroğlu/Kahramanmaraş.

canmese@gmail.com

Öz: Uzaktan eğitimde derslerin niteliğinin değerlendirilmesinde öğrencilerin akademik başarısı dikkat çekerken öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ifade eden memnuniyet gibi değişkenlerin de ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenleri temelinde öğrenci memnuniyetinin belirleyicileri araştırılmıştır. Araştırma, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılının Bahar Döneminde 1549 ön lisans ve lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Tarama desenlerinden kesitsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yordayıcı değişkenlerin öğrenci memnuniyetine katkısı belirlemek için regresyon ve CHAID analizi yapılmıştır. Analiz bulgularına göre öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci iletişimi ve iş birliği ve kişisel uygunluk değişkenlerinin uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında bu değişkenlerin öğrenci memnuniyetine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmen desteği algısı yüksek olan öğrencilerden öncelikle kişisel uygunluk algısı yüksek ve daha sonra otantik (gerçekçi) öğrenme algısı yüksek olanların en yüksek memnuniyet düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmanın bulgularının uzaktan öğrenme sürecine ilişkin öğrenci deneyimlerini yansıtmaları açısından yapılacak çalışmalara temel oluşturması öngörülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının uzaktan eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik kurumlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğrenci memnuniyeti, uzaktan öğrenme ortamında eğitim yaşantısı, regresyon analizi, CHAID analizi

Abstract: In evaluating the quality of the courses in distance education, while the students' academic success draws attention, it is necessary to consider the variables such as satisfaction, which expresses the students' affective characteristics. This research aims to determine the educational experiences in the distance learning environment that affect students' satisfaction with emergency distance education during the Covid-19 pandemic. In line with the research purpose, the determinants of student satisfaction regarding instructor support, student interaction and collaboration, personal relevance, authentic learning, active learning, and student autonomy were investigated. The research was conducted with 1549 associate and undergraduate students in the spring term of the 2019-2020 academic year. Regression and CHAID analysis were performed to determine the contribution of the predictor variables to student satisfaction. According to the analysis findings, it was seen that instructor support, authentic learning, student interaction and collaboration, and personal relevance were predictors of student satisfaction in distance education. In addition, the effects of these variables on student satisfaction were investigated within the scope of the research. According to the this finding of the study, it was found that among the students with a high perception of teacher support, those with a heightened perception of personal relevance and a high perception of authentic learning had the highest level of satisfaction. It is foreseen that the study's findings will form the basis for the studies to reflect the student experiences regarding the distance learning process. In addition, it is thought that the research findings will guide the institutions to increase the quality of distance education.

Keywords: Distance education, student satisfaction, DELES, regression analysis, CHAID analysis

Meşe, C. (2023). Öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamında eğitim yaşantısının memnuniyete etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 312-324. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1187670>

Giriş

Uzaktan eğitim teknolojileri, sanal ortamda iletişimi sağlamanın yanı sıra kaynak paylaşımı yoluyla öğrencileri ve öğretmenleri bir araya getirmekle kalmayıp öğrenciler arasındaki etkileşime de katkı sağlamaktadır (Bervell ve Umar, 2020). Özellikle Covid-19 küresel salgını nedeniyle bilgisayar, internet, mobil cihazlar gibi teknolojiler sayesinde insanların eğitim yaşamları uzaktan eğitime doğru yönelmiştir. Uzaktan eğitimin sağlanmasında öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla çevrimiçi ortam önemli bir rol oynamaktadır (Almarashdeh, 2016). Bu çevrimiçi ortam sayesinde öğrencilerin bilgiyi edinme süreçleri yapılandırılmaktadır. Bu

doğrultuda çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin başarısının artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Çevrimiçi öğrenme alanında yapılan birçok çalışma, öğrenci başarısı için anahtar bir değişken olan öğrenci memnuniyetinin önemine geniş ölçüde değinmektedir (Bolliger ve Martindale, 2004; Muzammil vd., 2020). Uzaktan eğitimde yeni teknolojiler, öğrencilerin öğretmenler ve akranlarıyla etkileşim biçimini değiştirdiği için öğrenci memnuniyetinin çevrimiçi ortamlarda araştırılması önemli görülmektedir (Kaminski vd., 2009). Bunun yanı sıra öğrenci memnuniyeti, uzaktan eğitimde öğrenme deneyiminin kalitesi açısından da önemli bir göstergedir (Rajabalee ve Santally, 2020; Chae ve Shin, 2015;

Yükseltürk ve Yıldırım, 2008). Uzaktan eğitimde memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrenciler, derse motive olurlar, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunurlar ve daha yüksek seviyelerde başarı elde ederler (Dziuban vd., 2015). Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesinde memnuniyetin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sayesinde zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitim hizmeti sunulurken bu eğitimin niteliğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda derslerin değerlendirilmesine yönelik öğrencilerin derslerden aldıkları notlar akademik başarının göstergesi (Barnard vd., 2008) olarak değerlendirilirken öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ifade eden memnuniyet gibi değişkenlerin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu yükseköğretimde çevrimiçi derslerin kalitesini belirlemek için öğrenci memnuniyetini önemli bir unsur olarak ele almaktadır (Dziuban vd., 2015). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları, çevrimiçi programların niteliğini belirlemede en önemli unsurlardan biri olarak öğrenci memnuniyetini görmektedir (Alqurashi, 2018; Bolliger ve Martindale, 2004; Harsasi ve Sutawijaya, 2018; Yükseltürk ve Yıldırım, 2008).

Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarına yönelik memnuniyetlerine ilişkin araştırmaların alanyazında geniş bir yer bulduğu görülmektedir. Bu alanyazındaki bulgulara göre yüz yüze ortama kıyasla uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin azalmadığı belirlenmiştir (Allen vd., 2002; Larson ve Sung, 2009). Bu açıdan uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti, öğretmenler ve akranlarla etkileşim, dersin yapısı, kurumsal destek ve esneklik başlıkları altında öğrenci tarafından alınan geribildirimler doğrultusunda şekillenmektedir (Harsasi ve Sutawijaya, 2018; Yükseltürk ve Yıldırım, 2008). Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrencilerin memnuniyeti edindikleri deneyimler açısından ele alınmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini belirlemeye yönelik yürütülen araştırmalarda öğrenci memnuniyeti ile ilişki değişkenlerin belirlenmesi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Waterhouse vd. (2022), uzaktan eğitimde öğrenci özellikleri olarak öğrenci çalışma durumlarını ve aile rollerini ele almış ve çevrimiçi uzaktan eğitimin geliştirilmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti motivasyon (Kırmızı, 2015; Wei ve Chou, 2020), destek hizmetinin kalitesi (Lee, 2010) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşimin öğrencilerin katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve öğrenci katılımının öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir (Abdous ve Yen, 2010; Alqurashi, 2018; Muzammil vd., 2020; Yükseltürk ve Yıldırım, 2008). Bunun yanı sıra öğrenciler bir derse ilişkin olumlu algılara sahip olduklarında dersten daha fazla memnun olma eğilimindedirler (Lee, 2010). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları öğrencilerin memnuniyetleri üzerinde etkili olmaktadır (Liaw ve Huang, 2013). Buna ek olarak uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetine ve öğrencilerin algılarına sık sık başvurulmaktadır, çünkü uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin bir derse ilişkin değer biçmelerine ve öğrenme programındaki deneyimlerine yönelik algılarını ifade etmektedir (Kuo vd., 2013). Bu noktada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin psikososyal açıdan incelenmesine ihtiyaç

duyulmaktadır. Ayrıca Durak vd. (2020) tarafından da belirtildiği gibi salgın sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik uzaktan eğitim sürecinde rol alan öğrenci gibi paydaşların görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerini ön planda tutmak önemli görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının uzaktan eğitim memnuniyetleri ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında (Joo vd., 2014) öğrencilerin Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenme deneyimlerinin memnuniyetle ilişkisinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi ders memnuniyetinin çok boyutlu bir yapı olması nedeniyle; bilgisayar ve internet öz-yeterliği, öğretmenler veya akranlarla etkileşim, çevrimiçi kursların genel algısı ve çevrimiçi öğrenme için genel öğrenme hazırlığı gibi birçok faktör öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olmaktadır (Wei ve Chou, 2020). Bunun yanı sıra Ferrer-Cascales vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada memnuniyet ile öğretmen desteği ve öğrenci etkileşimi ve işbirliği boyutları arasında negatif ve diğer boyutlar arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak Özkök vd. (2009), öğretmen desteğinin ve kişisel uygunluğun, öğrenci memnuniyetinin önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada ise kişisel uygunluk, öğretmen desteği, aktif öğrenme ve otantik öğrenme değişkenlerinin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Görüleceği üzere bu çalışmaların zaman içerisinde yeniden incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra Covid-19 salgın döneminde acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetinin öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin psikolojik algıları temelinde incelenmesi uzaktan eğitim sürecinin planlanmasında yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim deneyiminin, olası bir olağanüstü durumlarda ya da tamamen uzaktan eğitimle yürütülen programların uzaktan eğitimin tasarımı ve kararlarında etkili olabileceği ön görülmektedir.

Uzaktan eğitim, eğitimin erişebilirliğini ve kalitesini arttırmada önemli bir unsur olarak yer almaktadır (Forson ve Vuopala, 2019). Dünya çapında okulların kapanmasına neden olan Covid-19 salgını, öğrencilerin üniversite eğitimlerine uzaktan eğitimle devam etmelerine neden olmuştur. Bu süreçte yapılan eğitim öğretime ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar arasından Asio ve Bayucca (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 sürecinde yöneticilerin dijital yeterlilik düzeyi ve okulların uzaktan eğitime hazır olma durumu incelenmiştir. Hagedorn vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada ise Covid-19 salgınının üniversite öğrencilerinin teknoloji, sınıf çalışması, araştırma, aile, sosyal, duygusal, davranışsal ve finansal yönlerine odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra Alan vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Covid-19 salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin algıları belirlenmiştir. Hebeci vd. (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya konulmuştur. Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim erişebilirlik (Forson ve Vuopala, 2019), dijital yeterlilik (Asio ve Bayucca, 2021), teknoloji, sınıf çalışması, araştırma, aile, sosyal, duygusal, davranışsal ve finansal (Hagedorn vd., 2022) gibi değişkenler açısından değerlendirilmesine rağmen öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin psikolojik algıları açısından bazı çalışmalar yürütülmüştür. Arık (2021) tarafından yapılan çalışmada

salgın sürecinde yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri eğitmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği gibi değişkenler çerçevesinde psikolojik algıları belirlenmiştir. Ancak bu süreçte öğrencilerin istedikleri kalitede ve memnuniyette eğitim alıp almadıklarının incelenmesi gerekmektedir (Bossman ve Agyei, 2022). Demir ve Walker (2022) tarafından yapılan çalışmada acil uzaktan eğitim sürecinde İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik algıları belirlenmesine rağmen farklı öğrenim düzeyi ve programlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetlerinin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çerçevesinde nasıl şekillendiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma eğitmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği gibi psikolojik değişkenlerin öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyeti üzerindeki ilişkisini incelemektedir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, Covid-19 sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamları yürütülen acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetiyle ilişkili faktörler araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında regresyon analizi ile öğrencilerin memnuniyet düzeylerini yordayan değişkenler belirlenmiştir. Ancak yordayan değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etkisini incelemek için karar ağacı algoritmaları arasında yer alan CHAID algoritması işe koşulmuştur. Karar ağaçları, sınıflama doğruluğunun yanı sıra anlaşılır bir sonuç gösterimine sahip olması nedeniyle yaygın bir kullanım alanına sahiptir (Keskin ve Yurdugül, 2020). Böylelikle bu araştırmada Covid-19 acil uzaktan eğitimde öğrencilerin memnuniyeti üzerinde etkili olan değişkenler karar ağacı algoritması ile incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, daha önceden yapılan çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin uzaktan eğitimde psikolojik algılarının memnuniyet üzerindeki etkisini karar ağacıyla incelemesi açısından yeni bir bulgu sunmaktadır. Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetini yordayan değişkenler nelerdir?
2. Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinde etkili olan değişkenler bölümlere nasıl ayrılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; belirli bir konu veya sorun hakkında geniş bir insan grubunun görüşlerinin belirlenmesi (Fraenkel vd., 2012) amacıyla tarama desenlerinden kesitsel tarama modeli işe koşulmuştur. Kesitsel tarama modeli katılımcıların verdiği yanıtlara göre örneklemin görüş, tutum ve eğiliminin nicel bir şekilde açıklamak ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemek için belirli bir zaman aralığında örneklemden bilgi

toplanması olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014; Cohen vd., 2018; Creswell ve Creswell, 2018; Karasar, 2003).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitede ön lisans ve lisans düzeyinde çok farklı öğretim programlarının bulunmasından dolayı geniş bir öğrenci kitlesine ulaşılması düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada yakın ve elverişli bir örneklemden hızlı bir şekilde veri toplanması (Fraenkel vd., 2012; Kılıç, 2013) için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulanmasında boş veriler bırakılmaması, verilerin dijital ortamda depolanması, Covid-19 salgını gibi nedenlerden dolayı veriler elektronik ortamda toplanmıştır. Google Forms üzerinden veri toplama aracı form şeklinde oluşturulduktan sonra öğrencilerin e-posta adreslerine veri toplama aracının bağlantısı gönderilmiştir. Böylelikle araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden katılımcılar veri toplama aracını yanıtlamışlardır. Katılımcılar, veri toplama aracını 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde yanıtlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin yanıtlarına göre %58,80'i (n=818) kadın katılımcı olmak üzere toplam 1549 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Kadın katılımcıların %32,2'si (n=263) ön lisans ve %67,8'i (n=555) lisans programlarında öğrenim görmektedirler. Erkek katılımcıların %23,5'i (n=172) ön lisans ve %76,5'i (n=559) lisans programlarında öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Toplam katılımcıların %28,1'i (n=435) ön lisans programlarında ve %71,9'u (n=1114) lisans programlarında öğrenim gördükleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada alanyazında yaygın bir şekilde kabul görmesi ve sosyal-psikolojik açıdan öğrencilerin psikolojik algılarının belirlenmesinde kullanılan bir ölçme aracı olmasından dolayı Walker ve Fraser (2005) tarafından geliştirilen Özkök vd. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı Ölçeği (Distance Education Learning Environments Scale - DELES-TR) kullanılmıştır. Bu ölçek, uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal-psikolojik algılarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Özkök vd., 2009). Dolayısıyla bu araştırmada Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal-psikolojik algıları birçok dile uyarlanmış olan (Ferrer-Cascales vd., 2011) Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı Ölçeği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu ölçeğin aşağıda belirtildiği gibi yedi boyutu bulunmaktadır (Özkök vd., 2009).

1. Eğitmen Desteği (örneğin, eğitmen sorularıma hemen cevap verir.)
2. Öğrenci Etkileşimi ve İşbirliği (örneğin, sınıftaki diğer öğrencilerle işbirliği yapıyorum.)
3. Kişisel Uygunluk (örneğin, öğrendiklerimi üniversite dışındaki hayatımla ilişkilendirebilirim.)
4. Otantik (Gerçekçi) Öğrenme (örneğin, gerçek dünyadaki bilgilerle ilgili ödevler üzerinde çalışıyorum.)
5. Aktif Öğrenme (örneğin, kendi öğrenme stratejilerimi araştırıyorum.)
6. Öğrenci Özerkliği (örneğin öğrenmemde önemli bir rol oynuyorum.)
7. Öğrenci Memnuniyeti

Çok boyutlu bir yapıya sahip olan DELES-TR, internet bağlantısı, öğrenme platformunun teknik faktörleri veya

öğrenme ortamının bilgi yapısı ve tasarım etkinlikleri gibi boyutları içermeden öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlar (Özkök vd., 2009). Bu doğrultuda DELES-TR sayesinde öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin algıları, ölçeğin alt boyutları çerçevesinde ele alınmaktadır.

Eğitmen desteği, uzaktan eğitim sürecinde eğitmenin, öğrencilere sağladığı desteği, iletişim kolaylığını ve geribildirimini içeren sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu boyut eğitmenin öğrencilerin derse katılımına yönelik teşviğini ifade eder. Bunun yanı sıra eğitmenin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yeterli zaman ayırmasını temsil eder. Bir diğer boyut olan öğrenci etkileşimi ve işbirliği boyutu öğrencilerin sınıf içerisindeki diğer akranlarıyla iletişimlerini ifade eder. Bu boyutta öğrencilerin akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunması ve işbirlikli çalışmaya yönelik maddeler yer almaktadır. Kişisel uygunluk boyutu, öğrencilerin bireysel ilgilerini yansıtan yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler ders esnasında öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla ilişkisine ve öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanıma yöneliktir. Otantik (Gerçekçi) Öğrenme boyutu, derste öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamdaki bilgi/soruna yönelik çalışmaları belirlemek amacıyla beş maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta derste öğrenilen bilgilerin gerçek olgu ve örneklerin içermesini temsil etmektedir. Aktif öğrenme boyutu ise öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif bulunmasını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra bu boyut, öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlarla kendilerinin baş etmesini kapsamaktadır. Öğrenci özerkliği boyutu ise öğrencilerin öğrenme sürecinde özerkliğini temsil eder. Bu boyut öğrencilerin kendilerine uygun zamanda kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesini ifade eder. Bunun yanı sıra öğrencilerin uzaktan eğitimde memnuniyetini ölçen sekiz maddede yer almaktadır.

Walker ve Fraser (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin yapı geçerliliği sonuçlarına göre ölçek 34 maddeden ve Öğrenci Etkileşimi ve İş birliği, Eğitmen Desteği, Kişisel Uygunluk, Otantik Öğrenme, Öğrenci Özerkliği, Aktif Öğrenme ve Öğrenci Memnuniyeti boyutları olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır (Walker ve Fraser, 2005). Ölçeğin maddelerine verilecek yanıtlar "1 = Hemen Hemen Hiç, 2 = Nadiren, 3 = Ara Sıra, 4 = Sık Sık ve 5 = Her Zaman" olmak üzere beşli likert yapıda tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci memnuniyetinin ölçülmesine yönelik sekiz madde yer almaktadır. Bu ölçeğin memnuniyet alt boyutuyla öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum =1, Katılmıyorum=2, Kararsızım= 3, Katılıyorum= 4, Kesinlikle Katılıyorum= 5" şeklinde seçeneklerle öğrencilere sunulmuştur. Ölçeğin uyarlanmasında Cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayısının 0,93 olduğu ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi bulgularında ise çok iyi bir uyum ($\chi^2 = 1404,67$ (df = 798, n = 597), $p < 0,001$ (χ^2/df) = 1,76, GFI = 0,90, CFI = 0,93, NNFI = 0,92, RMR = 0,04, SRMR = 0,04, AGFI = 0,89, RMSEA = 0,036) elde edildiği görülmüştür (Özkök vd., 2009). Yazarlardan bu ölçeğin kullanıma ilişkin izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği yordayıcı değişkenlerinin yordanan değişken olan öğrenci memnuniyetine katkısını belirlemek için çoklu regresyon ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon iki ya da daha fazla

bağımsız değişkenin bir bağımsız değişkeni yordamasının araştırıldığı çalışmalarda tercih edilmektedir (Huck, 2012). Bu analizin varsayımları örneklem büyüklüğü ($n > 50 + 8m$), çoklu doğrusallık, teklik ve uç değerler açısından incelenmiştir (Pallant, 2011). Örneklem büyüklüğü 1549 olduğu için örneklem büyüklüğü varsayımı karşılanmıştır. Z puanı +3 aralığında ve Mahalanobis uzaklığı uç değerine göre atık ve uç değer olarak saptanan 96 veri analize dahil edilmemiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Bu süreçte regresyon analizi doğrultusunda elde edilen Mahalanobis uzaklığı IBM SPSS 26 programında anlamlılık düzeyi belirlenmiş ve $p < 0,001$ anlamlılık düzeyindeki veriler uç değer olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanı sıra Tolerance ($< 0,10$) ve VIF değerleri ile çoklu doğrusallık (VIF > 10) incelenmiş olup varsayımlar karşılanmıştır (Pallant, 2011). Dolayısıyla ilgili varsayımlar karşılanmıştır ve çok değişkenli doğrusal regresyon analizi adım adım (stepwise) metodu ile gerçekleştirilmiştir. Bu metotta, model öncelikle boş bir değişkenle test edilir daha sonra en uygun değişkenler modele eklenerek test edilir ve böylelikle modele daha fazla değişken eklenerek devam eder (Zogala-Siudem ve Jaroszewicz, 2021).

Regresyon analizi, yordanan değişken için genel bir model sağlarken yordayan değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki diferansiyel etkisini ölçmez (Orhan Göksün, 2019). CHAID analizi, Pearson Ki-kare testine ve bu testin p-değerine dayanan otomatik ve yinelemeli ağaç geliştirme sürecini ifade eder (Milanović ve Stamenković, 2016). Hem karar ağacı hem de istatistiğe dayalı olan CHAID analizi, ki-kare test yöntemini kullanarak bir karar ağacı oluşturur (Silahtaroglu, 2011). CHAID analizi kullanılarak bağımlı değişkeni yordayan değişkenden daha fazla sayıda anlamlı segmentler ortaya çıkarılır (Diaz-Pérez ve Bethencourt-Cejas, 2016). Bu nedenle uzaktan eğitimde öğrencilerin memnuniyeti ile ilişkili olan değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla CHAID analizi işe koşulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle çalışmada elde edilen verilerin betimsel bulguları sunulmuş, daha sonra regresyon modellerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeyleri bağımlı değişken (yordanan) olarak ele alınmış ve DELES-TR ölçeğinin diğer alt boyutları bağımsız (yordayan) değişken olarak işe koşulmuştur. Tablo 1'de DELES-TR ile elde edilen verilerin bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik betimsel istatistikler sunulmuştur.

DELES-TR ile elde edilen verilerin değerlendirilmesinde alt boyutların toplam puanları alınmıştır. Tablo 1'de yer alan bu puanların betimsel bulgularına göre en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir. Daha sonra bu puanların ortalama puanları incelendiğinde ortalama puanların 17,22 ile 29,26 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ortalama puanın aktif öğrenme boyutu, en yüksek ortalama puanın ise öğretmen desteği boyutu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yanıtlarına göre en yüksekte en düşüğe doğru öğretmen desteği, kişisel uygunluk, memnuniyet, öğrenci özerkliği, öğrenci iletişimi ve işbirliği, otantik (gerçekçi) öğrenme ve aktif öğrenme şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra çarpıklık değerinin 0,00 ile -1,11 arasında; basıklık değerinin ise -0,39 ile -1,35 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 değerleri arasında yer aldığı için normal dağılım varsayımının bu açıdan karşılandığı söylenebilir.

Tablo 1. DELES-TR ile elde edilen verilerin sürekli değişkenlere ilişkin betimsel istatistikleri

	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Desteği	8	40	29,26	8,31	-0,53	-0,53
Öğrenci İletişimi ve İş birliği	6	30	18,18	6,82	0,00	-0,95
Kişisel Uygunluk	7	35	25,54	7,22	-0,58	-0,39
Otantik (Gerçekçi) Öğrenme	5	25	17,22	5,01	-0,37	-0,46
Aktif Öğrenme	4	15	12,43	2,29	-0,99	0,99
Öğrenci Özerkliği	7	25	21,06	3,81	-1,11	1,06
Memnuniyet	8	40	24,37	11,18	-0,07	-1,35

Tablo 2. DELES-TR ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları

	Memnuniyet	Öğretmen Desteği	Öğrenci İletişimi ve İş birliği	Kişisel Uygunluk	Otantik (Gerçekçi) Öğrenme	Aktif Öğrenme
Öğretmen Desteği	0,41*	-				
Öğrenci İletişimi ve İş birliği	0,29*	0,36*	-			
Kişisel Uygunluk	0,37*	0,49*	0,45*	-		
Otantik (Gerçekçi) Öğrenme	0,37*	0,46*	0,44*	0,72*	-	
Aktif Öğrenme	0,18*	0,26*	0,16*	0,38*	0,40*	-
Öğrenci Özerkliği	0,19*	0,30*	0,20*	0,43*	0,43*	0,69*

*p<,05; n = 1549

DELES-TR ölçeğinin alt boyutlarının arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ile incelenmiştir. Tablo 2’de bu alt boyutlarla ifade edilen değişkenlerin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) değeri sunulmuştur.

Tablo 2’ye göre memnuniyet puanı ile öğretmen desteği (r=,41, p<,001), öğrenci iletişimi ve işbirliği (r=,29, p<,001), kişisel uygunluk (r=,29, p<,001), otantik (gerçekçi) öğrenme (r=,29, p<,001), aktif öğrenme (r=,29, p<,001) ve öğrenci özerkliği (r=,29, p<,001) arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Evans (1996), korelasyon seviyesinin 00-,-19 arasında çok zayıf, ,20-,-39 arasında zayıf, ,40-,-59 arasında orta, ,60-,-79 ve 1,00 arasında çok güçlü olarak

tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda memnuniyet ile öğretmen desteği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; memnuniyet ile kişisel uygunluk ve otantik (gerçekçi) öğrenme arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Memnuniyet ile aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği arasında pozitif yönlü çok zayıf bir anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet puanlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan regresyon analizinin bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Regresyon modelleri için ANOVA bulguları

Model		Kareleri Toplamı	df	Kareleri Ortalaması	F	p
Model 1	Regresyon	32587,86	1	32587,86	313,625	<,001
	Artık	160744,2	1547	103,907		
	Toplam	193332,1	1548			
Model 2	Regresyon	40501,23	2	20250,62	204,85	<,001
	Artık	152830,8	1546	98,856		
	Toplam	193332,1	1548			
Model 3	Regresyon	42164,1	3	14054,7	143,645	<,001
	Artık	151168	1545	97,843		
	Toplam	193332,1	1548			
Model 4	Regresyon	43012,74	4	10753,19	110,451	<,001
	Artık	150319,3	1544	97,357		
	Toplam	193332,1	1548			

Model 1 Yordayan: (Sabit), Öğretmen Desteği

Model 2 Yordayan: (Sabit), Öğretmen Desteği, Otantik (Gerçekçi) Öğrenme

Model 3 Yordayan: (Sabit), Öğretmen Desteği, Otantik (Gerçekçi) Öğrenme, Öğrenci İletişimi ve İşbirliği

Model 4 Yordayan: (Sabit), Öğretmen Desteği, Otantik (Gerçekçi) Öğrenme, Öğrenci İletişimi ve İşbirliği, Kişisel Uygunluk
R² =0,22; p =0,003

Tablo 4. Regresyon modellerine ilişkin bulgular

Model	Bağımsız Değişken	B	t	p
Model 1	(Sabit)	8,226	8,68	<,001
	Öğretmen Desteği	0,552	17,709	<,001
Model 2	(Sabit)	3,618	3,419	0,001
	Öğretmen Desteği	0,41	11,956	<,001
	Otantik (Gerçekçi)	0,509	8,947	<,001
Model 3	Öğrenme			
	(Sabit)	2,704	2,513	0,012
	Öğretmen Desteği	0,381	10,953	<,001
	Otantik (Gerçekçi)	0,428	7,161	<,001
	Öğrenme			
Model 4	Öğrenci İletişimi ve İş birliği	0,172	4,123	<,001
	(Sabit)	2,058	1,879	0,06
	Öğretmen Desteği	0,358	10,031	<,001
	Otantik (Gerçekçi)	0,3	4,053	<,001
	Öğrenme			
	Öğrenci İletişimi ve İş birliği	0,151	3,561	<,001
	Kişisel Uygunluk	0,155	2,952	0,003

Yapılan analiz bulgularında dört regresyon modelinin elde edildiği görülmektedir. Birinci modelde öğretmen desteği yer alırken; ikinci modelde öğretmen desteği ve otantik (gerçekçi) öğrenme; üçüncü modelde öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme ve öğrenci iletişimi ve işbirliği; dördüncü modelde öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci iletişimi ve işbirliği ve kişisel uygunluk değişkenlerinin dâhil edildiği görülmektedir. Tablo 3'e göre bu dört modelin de anlamlı olduğu görülmekte ve yordayan değişkenlerle öğrenci memnuniyetinin toplam varyansının %22'si açıklanmıştır.

Regresyon analizi bulguları öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci iletişimi ve iş birliği ve kişisel uygunluk değişkenlerinin öğrenci memnuniyetinin anlamı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu değişkenlerden öğrenci memnuniyetinin en önemli yordayıcısının öğretmen desteği, daha sonra sırasıyla otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci iletişimi ve iş birliği ve kişisel uygunluk olduğu görülmektedir.

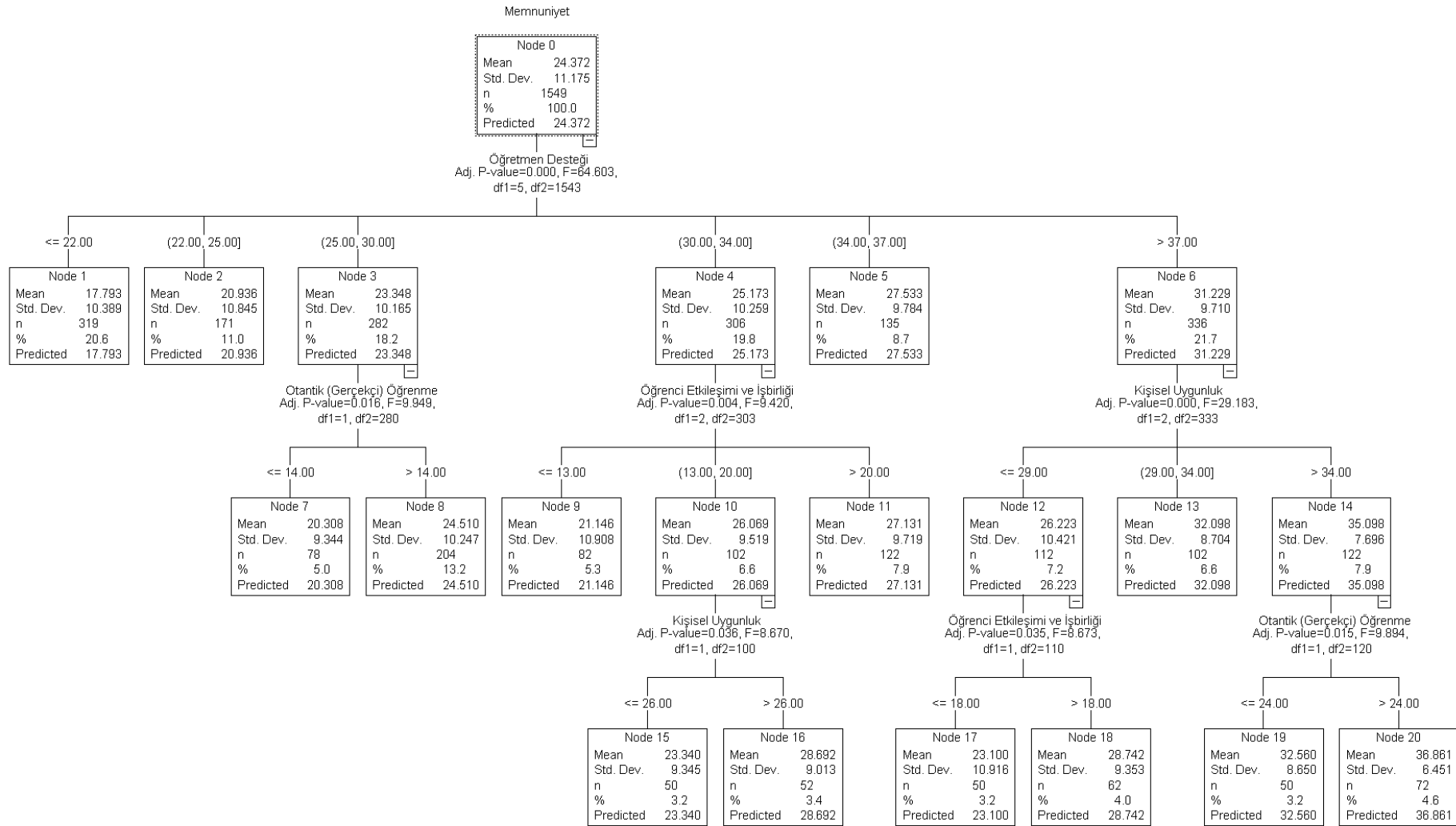
Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki baskınlığını incelemek için çok değişkenli analiz yöntemlerinden CHAID analizi (Koğar, 2019) kullanılmıştır. Bir diğer ifadeyle Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyeti üzerinde etkili olan bağımsız değişkenleri incelemek için CHAID analizi yapılmıştır. Bu analizde bağımlı değişken olarak memnuniyet puanı bağımsız değişken olarak sırasıyla öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel uygunluk, otantik (gerçekçi) öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenleri modele tanımlanmıştır. Model, çapraz doğrulama (Cross Validation) ve en fazla üç ağaç derinliğinde işe koşulmuştur. Model üç kümeleme düzeyinde, 21 düğüm (node) ile öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel uygunluk değişkenlerini bağımsız değişken olarak bulgu sunmuştur. Dolayısıyla modele analiz için dahil edilen aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği modelde yordayıcı değişken olarak yer almamıştır. Bu değişkenlerin CHAID analizinin bulgusu olan karar ağacının herhangi bir düğümünde (node) yer almasından dolayı öğrenci memnuniyeti üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir. Modelin regresyon ağacı görünümü Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde Covid-19 acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin memnuniyetini etkileyen en önemli değişkenin öğretmen desteği olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetinin birincil düzeyde dallanan değişkenin öğretmen desteği olduğu görülmektedir. Şekil 1'de de görüleceği üzere öğretmen desteği düşükten yükseğe doğru altı kümeye ayrılmıştır (F= 64,603; p<,001). Tablo 1'de ise öğretmen desteğinin en düşük 8, en yüksek 40 puan olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %21,7'sinin öğretmen desteğine yönelik görüşlerinin toplam puanı 37'nin üzerinde yer almaktadır. Bu küme altında öğrencilerin kişisel uygunluğunun etkili olduğu görülmektedir (F= 29,183; p<,001). Kişisel uygunluk bu küme altında düşük (<=29), orta ((29-34]) ve yüksek (>34) olarak ifade edilebilecek şekilde üç kategoriye ayrılmıştır. Yüksek kişisel uygunluğa sahip olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek kişisel uygunluğa sahip olan öğrenciler bir alt kümede otantik (gerçek) öğrenme deneyimlerine göre düşük ve yüksek olmak üzere iki kümeye ayrılmışlardır. Öğrencilerden otantik (gerçek) öğrenme deneyimlerine sahip olanların öğrenci memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel uygunluk düzeyi düşük (Node 12) olan öğrenciler öğrenci iletişimi ve iş birliği altında iki gruba ayrılmışlardır (F= 8,673; p<,035). Öğrenci iletişimi ve iş birliğinin düşük olduğu grupta yüksek olan gruba göre memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu araştırmada Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin DELES-TR alt boyutları (öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği) temel alınarak uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin belirleyicileri araştırılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetinin yordayıcıları keşfedilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci memnuniyetine ilişkin yapılan CHAID analizinin bulgusu

Öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesi için öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk, otantik öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenleri stepwise regresyon analizinin modeline dâhil edilmiştir. Bu analiz doğrultusunda öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk ve otantik öğrenmenin öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenler olduğu görülmüştür ($\text{Memnuniyet} = 2,058 + \text{Öğretmen Desteği} * 0,358 + \text{Otantik (Gerçek) Öğrenme} * 0,300 + \text{Öğrenci Etkileşimi ve İşbirliği} * 0,151 + \text{Kişisel Uygunluk} * 0,155$). Bu bulgu, uzaktan eğitimde öğrenci desteği, öğrenci etkileşimi, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimi faktörlerinin öğrenci memnuniyetini açıklayan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (İncebacak, 2022; Jung vd., 2002; Marks vd., 2005). Özkök vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada eğitimci desteği ve kişisel uygunluğun öğrenci memnuniyetinin birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Şahin (2007) tarafından yapılan benzer çalışmada ise kişisel uygunluk, öğretmen desteği, aktif öğrenme ve otantik öğrenme değişkenlerinin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmaların farklı zamanlarda, farklı örneklem gruplarıyla yapılmış olmasına rağmen öğretmen desteği, kişisel uygunluk ve otantik (gerçek) öğrenme değişkenlerinin öğrenci memnuniyetini yordamasına ilişkin benzer bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla zaman içerisinde farklı çalışmalarda da öğrenci memnuniyetinin birer yordayıcı olarak öğretmen desteği, kişisel uygunluk ve otantik (gerçek) öğrenme ele alınabilir.

Araştırmanın bulgularında da görüleceği üzere öğretmen desteğinin memnuniyet açısından önemli olduğu görülmektedir. İncebacak (2022) tarafından yapılan çalışmada da görüleceği üzere öğretmenin Covid-19 salgını sürecinde ders işleyiş yönteminin ve desteğinin öğrencilerin derslere eğlenceli ve aktif katılımı bir ders deneyimi yaşamaları sağlanabilir. Araştırmanın bulgusu, Alqurashi (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenen-öğretmen etkileşiminin uzaktan eğitim memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirten bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanı sıra Arık (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulgusunda da görüleceği üzere öğretmen desteğinin uzaktan eğitimde önemli bir nokta olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra Bossman ve Agyei (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen desteğinin e-öğrenmede öğrenci memnuniyetinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin ya da öğretim elemanın uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere destek olması öğrencilerin memnuniyet düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü uzaktan eğitimde olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması ve devam ettirilmesinde öğretmen önemli bir role sahiptir (Kaufmann ve Vallade, 2022). Bunun yanı sıra öğretmen desteği algısının yüksek olduğunu belirten ve kişisel uygunluğun da yüksek olduğunu belirten öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin arttığı görülmektedir. Buna ek olarak otantik öğrenme algısı yüksek olan öğrencilerin öğrenci memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin sırasıyla öğretmen desteği, kişisel uygunluk ve otantik öğrenme algısının yüksek olması durumunda memnuniyetlerinin yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmen desteği yüksek olması durumunda kişisel uygunluk ile öğrenci etkileşimi ve işbirliği üzerinedir. Uzaktan eğitimde öğretmen desteğinden sonra kişisel uygunluk düzeyinin düşük olmasına rağmen öğrenci memnuniyetinde öğrenci etkileşimi ve

işbirliğinin yüksek olması etkili olmaktadır. Uzaktan eğitimde etkileşim türü Moore (1989) tarafından da belirtildiği gibi öğrenen-içerik, öğrenen-öğretici ve öğrenen-öğrenen olmak üç etkileşim türü bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Demir ve Walker (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitimde eğitimci-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimi dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Çünkü Hebecci vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre etkileşim açısından uzaktan eğitim ortamının sınırlı olması öğrenciler tarafından uzaktan eğitim ortamının sınırlılığı olarak görülmektedir. Alqurashi (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını belirtmiştir. Ancak araştırma öğretmen desteğinin yüksek olmasına rağmen kişisel uygunluk düzeyinin düşük olduğu kümede öğrenci etkileşimi ve işbirliği yüksek olan grubun memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci etkileşimi, uzaktan eğitimde memnuniyeti sağlamada alanyazında (Abdous ve Yen, 2010; Alqurashi, 2018; Muzammil vd., 2020; Yükseltürk ve Yıldırım, 2008) da belirtildiği gibi etkili olmaktadır.

Yapılan regresyon analizine göre aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenlerinin modele dahil edilmediği görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki aktif öğrenme ve öğrenci özerkliğinin öğrenci memnuniyeti açısından inceleyen çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ferrer-Cascales vd., 2011; Özkök vd., 2009; Şahin, 2007). Bir diğer ifadeyle aktif öğrenme ve öğrenci özerkliğinin öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeninin Covid-19 salgını nedeniyle öğrencilerin bireysel çalışmaya yönelmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca aktif öğrenme öğrenenin kendi bilişsel becerisiyle ilgili olmasından (Özkök ve Tütüncü, 2022) kaynaklandığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin aktif öğrenme sürecinin Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimde desteklenememesinden dolayı da etkili olabileceği belirtilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin özerklik durumu yaşamaları kendi bireysel nedenlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak Covid-19 salgını sürecinde acil uzaktan eğitimde öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk ve otantik öğrenmenin öğrenci memnuniyetini yordayan değişkenler olduğu görülmüştür. Bu sonuca ek olarak; öğretmen desteği algısı yüksek olan öğrencilerden öncelikle kişisel uygunluk algısı yüksek ve daha sonra otantik (gerçekçi) öğrenme algısı yüksek olanların en yüksek memnuniyete düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımında öğrencilerin memnuniyetini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin yanı sıra öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olan değişkenlerin dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları ile uzaktan eğitim hizmeti sunan kurumların öğrenci memnuniyetini de bir değerlendirme değişkeni olarak ele almaları ve memnuniyetin artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin memnuniyetini sağlamak için öğretmen desteği, öğrenci etkileşimi ve işbirliği, kişisel uygunluk ve otantik öğrenme değişkenlerinin göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Araştırmanın bir diğer önerisi ise uzaktan eğitimin niteliğini arttırmak için bu değişkenler temelinde uzaktan eğitimin tasarlanması ve uzaktan eğitim

politikalarının oluşturulmasıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin uzaktan eğitimde memnuniyetini artırmak için öğretmen desteği, otantik (gerçekçi) öğrenme, öğrenci iletişimi ve işbirliği ve kişisel uygunluk üzerine çalışmaların yürütülmesi ve bu boyutlar çerçevesinde hizmet kalitesinin artırılması önerilmektedir. Bu araştırmada DELES-TR ölçeğinin alt bileşenleri açısından öğrenci memnuniyeti değerlendirilmiş ve bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerden farklı değişkenler temel alınarak araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan örneklem bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasından dolayı bu öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlı olduğu söylenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden oluşan geniş bir örneklem kitlesiyle ve tabakalı örnekleme gibi örnekleme yöntemiyle çalışılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranları

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'nun (Protokol No. 10/17) 21.05.2020 tarihli toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Abdous, M., & Yen, C. J. (2010). A predictive study of learner satisfaction and outcomes in face-to-face, satellite broadcast, and live video-streaming learning environments. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 248–257. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.005>.
- Alan, Y., Biçer, N., & Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covid-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972–1984. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1193>.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83–97. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1602_3
- Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior*, 63, 249–255. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.013>
- Alqurashi, E. (2018). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133–148. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>.
- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133–148. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>.
- Asio, J. M. R., & Bayucca, S. A. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators level of digital competence and schools readiness on distance

- learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19–26. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2021364728>.
- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.516>
- Bolliger, D. U., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61–67. <https://www.learntechlib.org/primary/p/2226/>
- Bossmann, A., & Agyei, S. K. (2022). Technology and instructor dimensions, e-learning satisfaction, and academic performance of distance students in Ghana. *Heliyon*, 8(4), e09200. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09200>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chae, S. E., & Shin, J.-H. (2015). Tutoring styles that encourage learner satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1371–1385. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1009472>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Demir, B., & Walker, S. L. (2022). Psychosocial learning environments: EFL learners' voices. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 16–31. <https://doi.org/10.12928/eltej.v5i1.5770>.
- Díaz-Pérez, F. M., & Bethencourt-Cejas, M. (2016). CHAID algorithm as an appropriate analytical method for tourism market segmentation. *Journal of Destination Marketing & Management*, 5(3), 275–282. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2016.01.006>
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787–810. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Dziuban, C., Moskal, P., Thompson, J., Kramer, L., DeCantis, G., & Hermsdorfer, A. (2015). Student satisfaction with online learning: Is it a psychological contract? *Online Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v19i2.496>
- Ferrer-Cascales, R., Walker, S. L., Reig-Ferrer, A., Fernández-Pascual, M. D., & Albaladejo-Blázquez, N. (2011). Evaluation of hybrid and distance education learning environments in Spain. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7). <https://doi.org/10.14742/ajet.906>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Forson, I. K., & Vuopala, E. (2019). Online learning readiness: Perspective of students enrolled in distance education in Ghana. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, 7(4), 277–294. <http://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v07i04/v07i04-03.pdf>

- Hagedorn, R. L., Wattick, R. A., & Olfert, M. D. (2022). "My Entire World Stopped": College Students' Psychosocial and Academic Frustrations during the COVID-19 Pandemic. *Applied Research in Quality of Life*, 17(2), 1069-1090. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0>
- Harsasi, M., & Sutawijaya, A. (2018). Determinants of student satisfaction in online tutorial: A study of a distance education institution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 89-99. <https://doi.org/10.17718/tojde.382732>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson Education, Repr.
- İncebacak, B. B. (2022). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 218-230. <https://doi.org/10.17556/erziefd.992687>
- Joo, Y. J., Jung, S., & Son, H. S. (2014). Structural relationships among effective factors on e-learners' motivation for skill transfer. *Computers in Human Behavior*, 32, 335-342. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.08.011>
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education & Teaching International*, 39(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/14703290252934603>
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaminski, K., Switzer, J., & Gloeckner, G. (2009). Workforce readiness: A study of university students' fluency with information technology. *Computers & Education*, 53(2), 228-233. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.017>
- Kaufmann, R., & Vallade, J. I. (2022). Exploring connections in the online learning environment: Student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*, 30(10), 1794-1808. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>
- Keskin, S., & Yurdugül, H. (2020). Kestirim Yöntemleri. *Eğitsel Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitikleri İçinde* (ss. 66-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırmızı, Ö. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057353.pdf>
- Kılıç, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Koçar, E. Y. (2019). The Investigation of the relationship between mathematics and science literacy and information and communication technology variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 257-271. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/710/389>
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Larson, D. K., & Sung, C.-H. (2009). Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ837556>
- Lee, J.-W. (2010). Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 277-283. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.002>
- Liaw, S.-S., & Huang, H.-M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60(1), 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015>
- Marks, R., Sibley, S., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model on predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4) 531-563. <https://doi.org/10.1177/1052562904271199>
- Milanović, M., & Stamenković, M. (2016). CHAID decision tree: Methodological frame and application. *Economic Themes*, 54(4), 563-586. <https://doi.org/10.1515/ethemes-2016-0029>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Muzammil, Moh., Sutawijaya, A., & Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: The role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 88-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.770928>
- Orhan Gökşün, D. (2019). Predictors of perceived learning in a distance learning environment from the perspective of SIPS model. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36 (10), 941-952. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1700643>
- Özök, A., Walker, S. L., & Büyüköztürk, Ş. (2009). Reliability and validity of a Turkish version of the DELES. *Learning Environments Research*, 12(3), 175-190. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9060-0>
- Özök, G. A., & Tütüncü, H. (2020). Harmanlanmış e-öğrenme ortamı bilgi sistem kalitesinin öğrencilerin psikososyal algılarına etkisinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(33), 1-24. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.1>
- Özök, G. A., & Tütüncü, H. (2022). İki yükseköğretim kurumunun harmanlanmış öğrenme ortamlarının psikososyal boyutlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 923-953. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/69091/764064>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Allen & Unwin.
- Rajabalee, Y. B., & Santally, M. I. (2020). Learner satisfaction, engagement and performances in an online module: Implications for institutional e-learning policy. *Education and Information Technologies*, 26, 2623-2656. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10375-1>
- Şahin, İ. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16920/176580>

- Silahtarođlu, G. (2011). *Veri Madenciliği: Kavram ve Algoritmalar* (2nd ed.). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Walker, S. L., & Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The distance education learning environments survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8(3), 289–308. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1568-3>
- Waterhouse, P., Samra, R., & Lucassen, M. (2022). Distance education students' satisfaction: Do work and family roles matter? *Distance Education*, 43(1), 56–77. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.2020622>
- Wei, H.-C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48–69. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>
- Yükseltürk, E., & Yıldırım, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 51–65. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.51>
- Žogała-Siudem, B., & Jaroszewicz, S. (2021). Fast stepwise regression based on multidimensional indexes. *Information Sciences*, 549, 288–309. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2020.11.031>

Extended Abstract

Introduction

Advances in technology affect a large part of human life. Technology also affects human life at the point of education. Due to the global epidemic of Covid-19, people's educational lives have turned towards distance education, thanks to technologies such as computers, the internet and mobile devices. An online environment is needed through learning management systems (Almarashdeh, 2016). Thanks to the online environment, students' acquisition of knowledge is structured. Studies are carried out to increase student success in online learning. At this point, many studies in the field of online learning extensively refer to the importance of student satisfaction, which is a crucial variable for student success (Bolliger & Martindale, 2004; Muzammil et al., 2020). In addition, student satisfaction is an essential indicator of the quality of the learning experience in distance education (Chae & Shin, 2015; Rajabalee & Santally, 2020; Yükseltürk & Yıldırım, 2008). Students with a high level of satisfaction in distance education are motivated, contribute to the creation of an effective learning environment and achieve higher levels of success (Dziuban et al., 2015). Therefore, it can be said that satisfaction is essential in realizing student learning in distance learning. This study investigates the factors related to student satisfaction in the emergency distance education process carried out in an online learning environment during the Covid-19 process. For this, as stated below, the characteristics of learners in distance education and student satisfaction in distance education are essential in the Covid-19 process.

Students with positive perceptions about a lesson tend to be more satisfied with the lesson (Lee, 2010). In other words, students' perceptions of distance education have an impact on students' satisfaction (Liaw & Huang, 2013). Furthermore, student satisfaction and student perceptions are often inspected in the distance education process because student satisfaction in distance education refers to students' perceptions of their evaluation of a course and their experience in the learning program (Kuo et al., 2013). At this point, there is a need to examine students' experiences of distance education from a psychosocial perspective. In addition, Durak et al. stated (2020) that there is a need to consider the opinions of stakeholders regarding the evaluation of distance education at universities during the epidemic process. In this evaluation process, it is considered essential to prioritize students' experiences regarding distance education. Considering that students' perceptions of their learning environments are related to their satisfaction with distance education (Joo et al., 2014), it is essential to evaluate students' learning experiences during the Covid-19 emergency distance education process in terms of satisfaction. This study aims to evaluate students' social-psychological perceptions in the Covid-19 emergency distance education process within the framework of the Distance Education Learning Environment Scale (DELES-TR). This scale has six dimensions: instructor support, student interaction and collaboration, personal relevance, authentic learning, active learning and student autonomy (Özkök et al., 2009).

This research envisages the discovery of variables related to student satisfaction in emergency distance education during the Covid-19 process. In this direction, it aims to reveal the variables predicting student satisfaction in emergency distance education during the Covid-19 epidemic. In line with the

purpose of the research, answers to the following research questions were sought:

1. What variables predict students' satisfaction with distance education during the Covid-19 pandemic?
2. How can the predictors of students' satisfaction with distance education be segmented during the Covid-19 pandemic?

Method

In line with the purpose of the research, a cross-sectional survey model, one of the survey designs used to determine a large group of people's views about a particular subject (Fraenkel et al., 2012), was employed. This model is considered the collection of information from a sample at a specific time according to the answers given by the participants of the research (Cohen et al., 2018). The study was conducted with 1549 students, 818 women and 731 men, studying at a state university's associate (n=435) and undergraduate (n=1114) levels.

DELES-TR, which was developed by Walker and Fraser (2005) and adapted into Turkish by Özkök et al. (2009), was used. This scale aims to evaluate the social-psychological perceptions of students in distance education (Özkök et al. 2009). According to the results of the construct validity of the scale in the study conducted by Walker and Fraser (2005), the scale consists of 34 items and six dimensions: Student Interaction and Cooperation, Instructor Support, Personal Interest, Authentic Learning, Student Autonomy and Active Learning.

While regression analysis provides a general model for the predicted variable, it does not measure the differential effect of the predictor variables on the predicted variable (Orhan Göksün, 2019). CHAID analysis refers to the automated and iterative tree development process based on the Pearson Chi-square test and the p-value of this test (Milanović & Stamenković, 2016). CHAID analysis, based on both decision tree and statistics, creates a decision tree using the chi-square test method (Silaharoğlu, 2011). Using CHAID analysis, more significant segments are revealed than the variable predicting the dependent variable (Díaz-Pérez & Bethencourt-Cejas, 2016). For this reason, CHAID analysis was employed to examine the effect of variables related to student satisfaction in distance education.

It is seen that four regression models were obtained in the findings of the regression analysis conducted in the study. While teacher support is included in the first model; teacher support and authentic (realistic) learning in the second model; teacher support, authentic (realistic) learning, and student communication and collaboration in the third model; in the fourth model, it is seen that the variables of teacher support, authentic (realistic) learning, student communication and collaboration, and personal interest are included. These four models are significant, and the predictor variables explain 22% of the total variance of student satisfaction.

CHAID analysis (Koğar, 2019), one of the multivariate analysis methods, was used to examine the dominance of the independent variables over the dependent variable. In other words, CHAID analysis was conducted to examine the independent variables that affected students' satisfaction with distance education during the Covid-19 emergency distance education process. In this analysis, satisfaction score as the dependent variable, teacher support, student interaction and cooperation, personal interest, authentic (realistic) learning, active learning and student autonomy variables were defined

in the model. The model was run with Cross-Validation and a maximum depth of three trees. The model presented findings as independent variables, with 21 nodes at three clustering levels, teacher support, authentic (realistic) learning, student interaction and collaboration, and personal interest. Therefore, active learning and student autonomy included in the analysis model were not included as predictive variables in the model, and it can be said that these variables do not have a significant effect on student satisfaction.

Conclusion

According to the CHAID analysis findings, it is seen that the most crucial variable affecting students' satisfaction in the Covid-19 emergency distance education process is teacher support. In other words, it is seen that the primary branching variable of student satisfaction in the distance education process is teacher support. Teacher support is divided into six groups from low to high ($F= 64.603$; $p<.001$). It is observed that teacher support was the lowest eight and the highest 40 points. It is observed that the total score of 21.7% of the students regarding teacher support was above 37. It is seen that students' personal interests are compelling under this cluster ($F= 29.183$; $p<.001$). Personal attention is divided into three categories under this cluster, which can be expressed as low (≤ 29), medium ($(29-34]$) and high (>34). It is seen that students with high personal attention have higher satisfaction levels. In a subset, students who have authentic (real) learning experiences are divided into two groups as low and high. Students with low personal attention (Node 12) divide into two groups under student communication and cooperation ($F= 8.673$; $p<.035$). It is observed that the satisfaction level of the group with low student communication and cooperation was lower than that of the group with a high level of cooperation.

Author Contributions

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was approved by Yozgat Bozok University Ethics Commission (Protocol No. 10/17) It was carried out with the approval decision taken at the meeting dated 21.05.2020.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of the Massive Open Online Courses (MOOCs) Engagement Scale into Turkish: Validity and Reliability Study

Ahmet Ağır¹ 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

07.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

16.05.2023

*Sorumlu Yazar

Ahmet Ağır

İstanbul Üniversitesi-
Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve
Öğretim Teknolojileri Bölümü.
Büyükkçekmece Yerleşkesi
Alkent 2000 Mahallesi
Yiğittürk Caddesi No:5/9/1,
34500 Büyükkçekmece/İstanbul
agir@iuc.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı, Deng ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurs Bağlılığı Ölçeği'nin (MES) Türkçe uyarlamasını ve geçerliliğini araştırmaktır. Ölçek davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlılık olmak üzere dört alt boyuta ayrılmıştır. Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek formu, geçerlilik ve güvenilirlik araştırması için MOOC'lara kaydolmuş ve en az bir kursu tamamlayan Eğitim Fakültesi'ndeki 221 öğrenciye uygulanmıştır. Uyarlanan ölçeğin örneklemdaki yapı geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelemiştir. DFA sonucunda, ölçeğin 12 maddeli, 4 faktörlü yapısının Türk MOOC'larında korunduğu görülmüştür. Bulgulara göre, model veri ile kabul edilebilir bir uyum göstermiştir ($\chi^2 = 131,8$, $df=48$, $p<.01$, $CFI=0,95$, $RMSEA=0,08$, $TLI=0,93$, $SRMR=0,08$). Birinci düzey DFA bulguları ölçeğin davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bağlılıktan oluşan 4 faktörlü yapısının korunduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin birleşik güvenilirlik katsayısı her bir alt boyutta .84 ile .89 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, ölçümlerin yeterince güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin orijinal versiyonunun Türkçeye uyarlanmış hali Türk kültürüyle uyumludur ve akademik çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler, KAÇD, MOOCs, Uzaktan Eğitim, Öğrenen Bağlılığı, Öğrenci Bağlılığı

Abstract: The purpose of this study is to adapt and validate the Turkish version of the Massive Open Online Course Engagement Scale (MES) developed by Deng et al. (2020). The scale is divided into four sub-dimensions: behavioral, cognitive, affective, and social engagement. The scale form with language equivalence was applied to 221 students in the Education Faculty who enrolled in MOOCs and completed at least one course for validity and reliability research. The CFA examined the adapted scale's construct validity in the sample. As a result of CFA, 12 items, 4-factors structure of the scale was preserved in Turkish MOOCs. According to the findings, the model had an acceptable fit with the data ($\chi^2 = 131.8$, $df=48$, $p<.01$, $CFI=0.95$, $RMSEA=0.08$, $TLI=0.93$, $SRMR=0.08$). The first-level CFA revealed the scale's 4-factor structure of behavioral, cognitive, affective, and social engagement. The combined reliability coefficient of the scale varied between .84 and .89 in each sub-dimension. Consequently, it was determined that the measurements were sufficiently reliable. According to the findings, the adapted Turkish version of the original version of the scale is compatible with Turkish culture and can be utilized in academic research.

Keywords: Massive Open Online Courses, MOOCs, MOOCs, Distance Education, Learner Engagement, Student Engagement

Ağır, A. (2023). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 325-339. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1097405>

Giriş

2000'lerin başında gelişen bilişim teknolojilerinin üniversite eğitimine katkılarının tespiti amacıyla, Stanford Üniversitesi'nde açık ders materyalleri girişimi hayata geçirilmiştir (Abelson, 2008; Steve, 2009). Dünyanın başarılı üniversiteleri kısa sürede bu girişime katılmış ve çevrimiçi videolar, ders notları hazırlayıp yayınlamışlardır. KAÇD'ler açık kaynak derslerinin (opencourseware) temel alarak, devamı niteliğinde yeni bir öğretim tasarımıyla ve gelişen web teknolojilerini de kullanarak video temelli, bir bakıma onun evrilmiş bir formu olarak ortaya çıkmıştır (Stracke et al., 2019; Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Kısaca KAÇD, herkese açık, çevrimiçi sunulan, ve hem akademik hem de yaşam boyu öğrenimi destekleyen derslerdir (Cormier & Siemens, 2010; Stracke et al., 2019). Downes ve Siemens 2008 yılında (Downes, 2011) ilk KAÇD'yi internette sunmaları sonrasında bir moda sözcük olup olmadığı sorgulandığı gibi (Daniel,

2012) yükseköğretim sistemine potansiyel bir tehdit olabileceği iddia edilmiştir (Vardi, 2012; Haggard, et al., 2014).

Son 15 yılda en büyük dört KAÇD platformunda ders geliştiren üniversite, şirket ve ders sayıları artarken (Shah, 2021a), geleneksel uzaktan eğitim üniversitelerinin sunduğu diplomaları sunmamasına rağmen (Schaffhauser, 2021) derslere kayıt olan öğrenen sayısı da her geçen yıl daha çok artarak 220 milyonun üzerine çıkmıştır (Shah, 2021b). KAÇD'de görülen tüm bu olumlu gelişmelere rağmen öğrenenlerin dersleri bırakma (Aydın & Yazıcı, 2020; Jordan, 2014; Koller et al., 2013; Xiong et al., 2015 ve başarısız olma sorunları ilk yıllarından itibaren ortaya çıkmış ve hali hazırda bu sorunlar devam etmektedir (De Freitas et al., 2015; Rothkrantz, 2016; Goopio & Cheung, 2021). Türkiye'de üniversitelerin geliştirdikleri KAÇD'ler sınırlı sayıda olsa da benzer sorunlar görülmektedir. Bozkurt ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmada sunulan KAÇD platformlarında farklı

dersler için farklı oranlar olmakla birlikte dersi tamamlama oranları %5 ile %25 arasında değiştiğini bulmuşlardır.

Eğitimcilerin ilgilendikleri konulardan birisi de öğrencilerin öğrenmeye ve okullara karşı tutumlarıdır. Okul deneyimleri daha sonraki yaşam başarılarını ve okula devamlarını belirleyebilmektedir (Doğan, 2014). Araştırmacılar, öğrencilerin tutum ve deneyimlerini açıklamak, değerlendirmek için çeşitli kavramlar ve kuramlar ile açıklamışlardır. Bunlardan birisi de öğrenci bağlılığıdır. Öğrenci bağlılığı üzerine literatüre önemli katkılarda bulunan Kuh (2003) öğrenci bağlılığını; öğrencilerin eğitim kurumunda, arzu edilen kazanımların elde edilebilmesi için her türlü öğrenme etkinliklere harcadıkları zaman ve çaba ile eğitim kurumunun öğrencilerini bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek için yaptıkları olarak tanımlamıştır.

Yüz yüze öğrenme ortamlarında başarılı öğrenme ve öğretmede öğrenci bağlılığı önemli faktörlerden biridir (Henrie et al., 2015; Trowler, 2010). Kuhn (2003), öğrenci gelişimi üzerine yapılan birçok araştırmanın sonucuna atıfta bulunarak, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve kişisel gelişiminin en iyi göstergesinin öğrenci bağlılığı olduğunu belirtirken, aynı zamanda öğrencinin yanı sıra öğretim kurumunun öğrenciler için sunduklarına da önemine dikkat çekmiştir. Öğrenci bağlılığı düşük başarı, can sıkıntısı ve yabancılaşma ve okulu bırakma oranları gibi sorunların çözülmesinde de önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Fredricks, et al., 2004).

KAÇD'lerde devam eden dersleri bırakma ve başarı düşüklüğü geleneksel eğitimde öğrencilerin akademik başarılarındaki önemli faktörlerden biri olarak görülen öğrenci bağlılığı bağlamında araştırılmıştır (Groccia, 2018; Newmann, 1992; Trowler, 2010). Benzer şekilde öğrenenlerin yaşadıkları temel sorunlar öğrenci bağlılığına benzer birçok unsur barındırması araştırmacıları KAÇD'de öğrenen bağlılığı üzerinde çalışmaya teşvik etmiştir (Ramesh et al., 2013; Deng et al., 2019; Sun & Zhao, 2020). Araştırma sonuçları öğrenen bağlılığının tıpkı geleneksel eğitimde olduğu gibi öğrenenlerin derslere katılımı ve başarı düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir (Deng et al., 2019; Henrie et al., 2015; Ramesh et al., 2013; Sun & Zhao, 2020; Trowler, 2010).

Yakın zamanda Wang ve arkadaşları (2022) tarafından KAÇD'lerde öğrenci bağlılığı üzerine yapılan sistematik literatür taramasında, öğrenen bağlılığının KAÇD'lerde görülen ders tamamlama oranlarının düşüklüğü ve dersleri bırakma ile ilgili sorunların altında yatan önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak öğrenci bağlılığını anlamak ve teşvik etmek, KAÇD'lerin etkili öğrenme uygulamaları olarak potansiyellerini yerine getirmelerini sağlamak için üzerinde araştırmalar yapılması gereken önemli bir etken olduğu görülmektedir. Literatürde KAÇD'lerde gittikçe artan sayıda farklı konularda araştırmalar yapılırken aynı zamanda öğrenenlerin bilişsel özelliklerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Albelbisi, 2020; Wang, 2020). Bu bağlamda Deng ve arkadaşları (2020) KAÇD'de öğrenenlerin bağlılığını belirlemeye yönelik dört alt boyutlu on iki maddeli bir ölçek geliştirmişlerdir.

Türkiye'de KAÇD'lerin geliştirilmesi ve yayınlanması her ne kadar Amerika ve Avrupadaki KAÇD platformlarındaki sayılar kadar olmasa da son yıllarda Akadema ve Bilge-İş gibi platformlarda çeşitli çevrimiçi dersler açılmıştır. Buna bağlı olarak da Türkçe olarak yayınlanan KAÇD'lerde derslerin yapısı ve öğrenenler ile ilgili çalışmalarda gözle görülür bir artış olmuştur (Bozkurt vd., 2021; Haymana & Dağhan, 2020).

KAÇD'de öğrenen bağlılığını ölçen Türkçe bir ölçeğe rastlanmamıştır. Türkiye'de de gittikçe yaygınlaşan KAÇD'deki öğrenenlerin bağlılığını ölçmeye yönelik, güncel, güvenilir ve geçerli bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile Türkiye'de uzaktan eğitim, eğitim bilimleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanlarında yürütülecek çalışmalarda kullanılabilecektir. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile geliştirilen KAÇD'lerin etkinliği, öğrenenlerin derslerdeki bağlanma düzeyleri ve etkileyen bireysel özellikler araştırmacılar tarafından incelenebilecektir.

Öğrenci Bağlılığı

Literatürde öğrenci bağlılığı için farklı tanımların olduğu görülmektedir (Deng et al., 2019; Solomonides, 2013, Macfarlane & Tomlinson, 2017; Vuori, 2014). Öğrenci bağlılığının üç farklı yaklaşımdan geliştiği görülmektedir; biri okulu bırakma ve müdahale, diğeri daha genel bir okul reformu perspektifi (National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi), 2004) ve üçüncüsü ise motivasyon literatüründendir (Reschly & Christenson, 2012). Newmann (1992) öğrenci bağlılığını, öğrencinin bilgi, beceri veya zanaatları öğrenmeye, anlamaya veya ustalaşmaya yönelik akademik ve psikolojik yatırımı olarak ifade etmiştir. Axelson & Flick (2010) ise öğrenci bağlılığını öğrencilerin, öğrenimlerine ne kadar dâhil oldukları veya ilgili göründükleri ve öğrencilerin sınıflarına, okullarına bağlılıkları olarak tanımlamıştır. Fletcher'da (2015) öğrenci bağlılığını bir öğrencinin öğrenmenin, okulların veya eğitimin herhangi bir yönüne karşı sahip olduğu istikrarlı bağlantı olarak ifade etmiştir.

Geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında öğrenci bağlılığının akademik bağlılık, bilişsel bağlılık, davranışsal bağlılık ve duyuşsal/duygusal bağlılık (affective/emotional) olmak üzere dört alt boyutta incelenmektedir (Appleton et al., 2006; Burrows, 2010; Christenson, et al., 2012). Bununla birlikte daha çok akademik bağlılık boyutunu dışarda bırakarak; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal/duygusal bağlılık olarak üç alt boyutta modellenmiştir (Daniels, et al., 2016; Groccia, 2018). Pintrich & Schrauben (1992) tarafından sunulan modele göre, bilişsel bağlılık üç bileşenden oluşmaktadır: bilgi, öğrenme stratejileri ve düşünme stratejileri. Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenleyerek, kavramlar hakkında derinlemesine ve geniş düşüncelerini sağlamak için yönetme, detaylandırma ve tekrarlama stratejilerini kullanmalarını ifade etmektedir (Pintrich & Schrauben, 1992). Örneklendirmek gerekirse; geleneksel bir sınıfta, bir öğrenci sınıfta sorular sorduğunda (bilişsel), ödevleri tamamladığında (davranışsal), içerik konusunda heyecanlı görüldüğünde (duygusal) ve akranlarıyla bilgi paylaştığında (sosyal) bağlılığın göstergeleridir (Daniels et al., 2016).

Jimerson ve arkadaşları (2003), davranışsal bağlılığın öğrencilerin gözlemlenebilir eylemlerine ve eğitim faaliyetlerine katılımlarına bağlı olduğunu savunmaktadır. Davranışsal olarak bağlanan bireyler kurumsal normlara uyma, derse katılma ve ders dışı etkinliklere katılma eğilimindedir (Bingham & Okagaki, 2012). Duygusal bağlılık öğrencinin sınıf ortamındaki ilgi, sıklıkla, mutluluk, hüzün ve kaygı gibi duyuşsal tepkileridir (Fredricks et al., 2004) En genel şekli ile bilişsel bağlılık, öğrencilerin akademik görevlere yaklaşımlarının yanı sıra karmaşık kavramları anlamaya karşı psikolojik yaklaşımları ve istekli olmaları olarak tanımlanmaktadır (Fredricks et al., 2004).

Öğrenci bağlılığının etkilerini incelemeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar öğrencinin davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlardaki bağlılığının önemini ve sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin, yüksek düzeyde davranışsal bağlılık ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Connell et al., 1994; Gününç, 2014; Marks, 2000). Buna karşılık, devamsızlık, derslere geç kalma ve okuldan kaçma, öğrencinin okula gerçekten bağlı olmadığını ve büyük olasılıkla okulu bırakacağını göstermektedir (Rotermund, 2011). Davranışsal olarak bağlanan bireyler kurumsal normlara uyma, derse katılma ve ders dışı etkinliklere katılma eğilimindedir (Bingham & Okagaki, 2012). Bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrenciler gereklilikleri yerine getirir ve yüksek akademik başarı gösterirler (Greene et al., 2004). Duygusal bağlılığı yüksek olan öğrenciler yüksek bilişsel bağlılık gösterirler ve duygusal bağlılık düzeyi akademik başarı ve okulu bırakma oranlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (Rotermund, 2011).

Literatürde Appleton ve arkadaşlarının (2006) lise öğrencilerinin okula bağlılığına ölçmeye yönelik öğrenci bağlılığı ölçeği, Krause ve Coates'un (2008) üniversite öğrencileri için ilk yıl deneyim ölçeği, Handelsman ve arkadaşlarının (2005) derse bağlılık ölçeği öğrenci bağlılığıyla ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının bir kısmıdır. Türkiye'de ise Doğan (2014) öğrenci bağlılığı ölçeğini, Gününç ve Kuzu (2014) yükseköğretime yönelik öğrenci bağlılığı ölçeğini, Önen (2014) ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik öğrencinin okula bağlılığı ölçeğini, Çınkır ve arkadaşları yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeğini geliştirmişlerdir. Gün ve arkadaşları (2019) Moroca ve arkadaşlarının (2016) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı envanterini Türkçe'ye uyarlamıştır.

KAÇD'de Öğrenen Bağlılığı

Çevrimiçi ortamlarda da yüzyüze ortamlarda olduğu gibi öğrenci bağlılığı gibi genel olarak davranışsal, bilişsel ve duygusal/duygusal bağlılık olarak üç alt boyutta incelenmektedir (Axelson & Flick, 2010; Burc et al., 2015; Daniels et al., 2016; Fin & Zimmer, 2012). Çevrimiçi ortamlarda bilişsel bağlılık; öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının ve stratejilerinin bütünleştirilmesi ve kullanılması olarak tanımlanırken (Richardson & Newby, 2006), Halverson & Graham, 2019) çalışmalarında, harmanlanmış (blended) öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme bağlılığı için temel faktörlerin bilişsel ve duygusal bağlılık olduğunu öne sürmüşlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığının ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Ergün ve Usluel (2015) çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği çalışmasında, Sun ve Rueda'nın (2012) geliştirdiği çevrimiçi öğrenme için öğrenci bağlılık ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlardır. Aynı çalışmayı Topal ve arkadaşları (2020) derslerini çevrimiçi olarak alan öğrencilere uygulayarak tekrar uyarlamışlardır. Hopcan ve arkadaşları (2022) Dixon'un (2010) çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlardır. Çevrimiçi eğitim almış üniversite öğrencilerine uygulanan çalışmada ölçek; beceriler, duygu, katılım ve performans alt boyutlarından oluşmaktadır.

KAÇD'de öğrenenlerin dersleri bırakma davranışları ile derse bağlılıkları arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiş olup, daha yüksek bağlılığa sahip öğrenenlerin daha az bırakma eğiliminde olduğu görülmüştür (De Freitas et al., 2015; Goldberg et al., 2015; Akt. Sun et al., 2019). Bunun yanı sıra, bazı çalışmalar KAÇD'nin tamamlanması (Xiong et al.,

2015) ve kurs performansı (de Barba et al., 2016) gibi öğrenmeyle ilgili temel faktörlerle olan ilişkileri de ortaya koymuştur. Özellikle derslere katılımın isteğe bağlı olması, çoğunun ücretsiz olması öğrenenlerin davranışlarını ve derslere bağlılıklarını etkilemektedir (Watted & Barak, 2018).

KAÇD'deki öğrenen bağlılığı, Moskal, Thompson ve Futch (2015) tarafından davranışsal boyutu, Daniels ve diğerleri (2016) tarafından duygusal ve sosyal boyutu, ayrıca davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarının hepsini birden inceleyen çalışmalarla ele alınmıştır. Bununla birlikte, KAÇD'deki öğrenen bağlılığı üzerine yapılan araştırmaların çoğu davranışsal boyuta odaklanmıştır, çünkü davranışsal boyut kolayca ölçülebilir bir niteliğe sahiptir (Appleton et al., 2006). Örneğin Veletsianos ve arkadaşları (2015) not almayı ve Stöhr ve arkadaşları (2019) video etkinliği gibi farklı öğrenme etkinlikleri için KAÇD'de davranışsal bağlılığı incelemişlerdir. KAÇD geliştiricileri de öğrenen bağlılığı olarak derse kaydolma, derse bırakan öğrenen sayıları, derste kalma süreleri, sertifika almak isteyenlerin oranları gibi değerleri dikkate almaktadırlar (Daniel et al., 2016). KAÇD'nin açık ve esnek yapısı nedeniyle, Her ne kadar derse bırakma ve tamamlama gibi nicel ölçütlere dayanarak değerlendirmenin ötesine geçmek gerekse de bu tür nicel veriler öğrenenlerin bağlılığının tespitinde temel bir kaynak oluşturmaktadır (Lambert, 2020).

Literatür'de KAÇD'de öğrenen bağlılığının nasıl kavramsallaştırılacağı ve ölçüleceği konusunda tam bir fikir birliğinin bulunmadığı görülmektedir (Deng, et al., 2020). Okul ve üniversite eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan bir kavram olan "öğrenci bağlılığı" ile KAÇD'lerde bağlılığı ifade etmek için kullanılan "öğrenen bağlılığı" arasında bir ayırım yapılmıştır. Bu ayırım, birçok KAÇD'de öğrenenlerin kendilerini öğrenci olarak tanımlayamaması ve genellikle örgün eğitim kurumlarının öğrencileri olarak görülmemeleridir (Glass et al., 2016). Orijinal ölçeğin geliştirildiği çalışmada, öğrenen bağlılığı KAÇD'de öğrenenlerin kurs içeriği, eğitmen ve/veya diğer öğrencilerle kurdukları davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bağlantılar olarak tanımlanmıştır (Deng et al., 2020). Deng ve arkadaşları (2020) okullar, kolejler ve üniversiteler, web tabanlı öğrenme ve işletme eğitimi ortamları dâhil olmak üzere çeşitli eğitim ortamlarındaki ondört farklı öğrenci bağlılığı ölçeklerini inceleyerek orijinal içeriğin maddelerini hazırlamışlardır.

Bu araştırma kapsamında uyarlama çalışmaları devam ederken Biçer ve Reisoğlu (2022) Deng ve arkadaşlarının (2020) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yayınlamışlardır. Biçer ve Reisoğlu (2022) Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) araştırma kapsamında MOOC platformu, EBA'da bulunan Khan Akademi ders içeriklerini ve Vitamin Eğitim'in derslere ait video ve etkinliklerini KAÇD olarak kabul etmiş ve Türkçeleştirilmiş ölçeği ortaokul öğrencilerine uygulamıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin özgün formu ile Türkçe formunun madde-faktör uyumu ve yapısının benzer yapıya sahip olduğu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve ortaokul öğrencilerinin MOOC platformlarıyla olan bağlılığını ölçmek amacıyla kullanılabilirliği bulunmuştur. Ancak orijinal ölçeğin lisans düzeyinde öğrencilere uygulanarak geliştirildiği ve hali hazırdaki tüm KAÇD'nin ön lisans, lisans ve yetiştiklere yönelik hazırlandığı için uygun örneklemeye göre uyarlanmış bu ölçeğin geçerliğinin araştırılmasına devam etmeye gerek duyulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, KAÇD’de öğrenen bağlılığını ölçmek için yabancı bir kültürde geliştirilmiş olan ölçme aracının Türkiye’de kullanılabilirliği için Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Bu bağlamda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile orijinal faktör yapısının korunup korunmadığı incelenmiştir. KAÇD’de öğrenen bağlılığını ortaya çıkarmak amacıyla Deng ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen KAÇD bağlılık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmıştır. İlk olarak ölçek Türkçe’ye çevrildikten sonra çift dilli alan uzmanları ve dil uzmanları tarafından değerlendirilmiş, önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Dil eşdeğerliği belirlemek için 20 gün ara ile ilk olarak İngilizce öğretmenliği öğrencilerine uygulanmış, daha sonra bilgisayar ve öğretim teknolojisi eğitimi bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Sonrasında nihai ölçek maddeleri eğitim fakültesinde öğretim görmekte olan 221 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında ölçeğin kullanılabilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada dört tür çalışma grubu bulunmaktadır. Birincisi, uyarlama sürecinin başında Türkçe ve İngilizce çeviriler için beş alan uzmanı, ikincisi Türkçe ve İngilizce’ye hâkim olan İngilizce öğretmenliği lisans programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 17 öğrenci, üçüncüsü, Türkçe uyarlamasının uygulandığı ve ön test-son test yapılan 37 öğrenci, dördüncüsü ise ölçeğin Türkçe uyarlaması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütüldüğü 221 kişilik öğrenci grubudur. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubu gönüllülük ilkesine dayalı olarak, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın başlangıcında uyarlaması yapılmış ölçek maddelerinin uygulanacağı öğrencilere KAÇD tanıtılmış, özellikleri ve sunduğu imkânlar geniş bir şekilde anlatılmıştır. Öğrencilerin KAÇD deneyimleyebilmeleri için öğrenim görmekte oldukları ders kapsamında kursların bulunduğu, tüm kursların uzmanlarca hazırlandığı bir platformda açık kursa katılmaları sağlanmış ve öğrencilerin tamamı bu açık dersi bitirip sertifika almışlardır. Ayrıca öğrencilere kısa sürede bitirebilecekleri kendi branşları ile ilgili KAÇD önerilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Faktör Analizi için örneklem büyüklüğüne dair çeşitli görüşler vardır. Bentler (1980) her bir gözlenen değişken için 5 ila 10 arası gözlem önerirken ideal örneklem sayısının 200 olduğu kaynaklarda yer almaktadır (Kline, 2015; Boomsma ve Hoogland, 2001). Genel olarak gözlenen değişken sayısının 3 ila 20 katı arası örneklem DFA için gerek ve yeterli olduğu belirtilmiştir (Goodwin, 1999; Stevens, 2002). Dolayısı ile 12 maddelik bir test için 221 kişilik katılımcı sayısı doğrulayıcı faktör analizi için yeterli görülmüştür.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler

Çalışma grubu	Kadın f / %	Erkek f / %	Toplam f / %
1. İngilizce öğrenciler (Test-tekrar test)	13 / 70	4 / 30	17 / 100
2. Türkçe sürüm öğrenciler (Test-tekrar test)	12 / 32	25 / 68	37 / 100
3. Ölçek uygulanan öğrenciler	174 / 79	47 / 21	221 / 100

Sınırlılıklar

Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmının çok sayıda KAÇD’ye katılmamış olması ve örneklemin sadece eğitim fakültesi öğrencileri olması bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Deng ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen KAÇD’de öğrenen bağlılığını ölçmek amacıyla geliştirdikleri KAÇD bağlılık ölçeği (MOOC Engagement Scale) kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin faktör yapısı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya çıkartılmış; daha sonra yapı geçerliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Bu ölçeğin özdeğeri 1’den büyük (eigenvalue >1) olan alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değeri Cronbach Alpha 0,66 ile 0,85 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait tüm maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise her birinin .40 değerinden yüksek olduğu belirtilmiştir.

Orijinal dilinde ölçme aracı davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bağlılık olmak üzere dört alt boyuttan ve 12 maddeden oluşan 6-11 likert ölçeğidir. Ölçek, KAÇD deneyimi olan 303 öğrenene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde en iyi uyum sağlayan modelin dört faktörlü model olduğu ($\chi^2=74,57$, $df=48$, $p<.01$, $GFI=0,96$, $AGFI=0,94$, $RMSEA=0,04$, $SRMR=0,04$, $NFI=0,95$, $NNFI=0,97$, $CFI=0,98$) gösterilmiştir. Ayrıca ölçek geçerliği araştırılırken yakınsak geçerlik ve diskriminant geçerliği çalışması yapılmış; yakınsak geçerlik kanıtı olarak standartlaştırılmış faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı ve 0,5’den büyük olduğu; diskriminant geçerliği kanıtı olarak ise çıkarılan varyansların ortalama (AVE) değerinin karekökünün korelasyon katsayılarından büyük olduğu gösterilmiştir (Tablo 4).

Uygulama

Ölçeğin uyarlama süreci Deng ve arkadaşlarından 11.11.2019 tarihinde eposta ile izin aldıktan sonra başlamıştır. Çalışmanın devamı buna göre aşağıdaki gibi özetlenen uygulama adımları ile devam etmiştir.

- Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi
- Uzmanlarca her iki dildeki çeviri uyumunun kontrol edilmesi
- Her iki dildeki formun da bir gruba uygulanması ve Türkçe ölçeğin tamamlanması
- Türkçe ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması için bir gruba uygulanması
- Birinci Düzey DFA ile ölçeğin orijinal yapısının test edilmesi
- İkinci düzey DFA ile ölçekte yer alan dört alt boyutun tek bir yapıyı tanımlayıp tanımlamadığının araştırılması
- Ölçeğin güvenilirliğine yönelik kanıtların toplanması

Ölçeğin üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik kurulundan 12.11.2020 tarihinde 2020-148 sayılı onay alınmıştır. Ölçeğin çeviri sürecinin ardından geçerlik ve güvenilirliğine dair kanıtlar toplanmıştır.

Orijinal ölçeğin çevirisi yapılarak 12 maddelik hali ile bir form oluşturulmuş, daha sonra forma demografik bilgileri içeren cinsiyet sorusu da eklenerek nihai veri toplama aracı elde edilmiştir. Uyarlanan KAÇD bağlılık ölçeği (KAÇD-BÖ) 2020-2021 öğretim yılında güz ve bahar dönemlerinde eğitim fakültesi öğrencilerine Google form ile sunularak veri toplanmıştır. Katılımcılara uygulanan nihai form Ek 1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçeğin orijinal ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri incelemek üzere Spearman-Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çevirinin başarısının göstergesi olarak iki form arasında yüksek düzeyde ilişki beklenmiştir.

Ölçeğin orijinalindeki yapının korunup korunmadığına ilişkin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi parametre kestirimleri için En çok Olabilirlik Metodu (ML); Örtük değişkenleri ölçeklemek için ise UVI-unit variance identification- yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı, bilinen sayıda faktörün oluşturduğu yapının (modelin) anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek ve yapı geçerliği için kanıt oluşturmaktır. Bu çalışmada, DFA için Düzeltilmiş Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2/sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index [CFI]), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index- TLI/NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals-SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Uyarlanan ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık ve birleşik güvenilirlik (composite reliability- CR) katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca her bir faktör için AVE (Average variance Extraction-çıkarılan varyans ortalaması) katsayısı hesaplanmıştır. Literatüre göre çok faktörlü konjenerik ölçümlerde Cronbach Alfa katsayısı güvenirlüğün alt değerini vermektedir (Guttman, 1945) Verilerin analizinde ölçeğin psikometrik yapısının yanında her iki dildeki ölçüm sonuçlarına ait normlar sunulmuştur. Öner'e (1997) göre her iki ölçekte karşılaştırılması gereken bu normlar; her iki ölçeğin puan ortalamaları, standart sapmaları, kesme noktası, Faktör yapıları, faktör-madde yükleri ve ölçme hata değerleridir. Analizler yapılırken DFA için Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 1998) paket programından; diğer hesaplamalar için ise IBM SPSS Statistics 25 ve MS Excel'den faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Dil Eşdeğerliğe Yönelik Bulgular

KAÇD-BÖ'nün, uyarlama sürecinde ölçek öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve üç dil uzmanı tarafından

her iki dildeki çeviri uyumu kontrol edilmiştir. Yargılayıcı çeviri metoduna göre yapılan bu çeviride kaynak dilden bir grup uzman tarafından hedef dile çeviri yapılır ve orijinal form ile çeviri formun eşdeğerliği uzmanlarca incelenir (Hambleton & Kanjee, 1993). Buna göre formlar alanda uzman üç akademisyen tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ardından beş öğrenciye uygulanarak anlaşılmayan yerler sorulmuş dönütleri alınmıştır. Sonraki adımda hem Türkçe'ye hem de İngilizce'ye hâkim bir grup olan İngilizce öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine ölçeğin orijinal ve Türkçe formları 20 gün ara ile uygulanmıştır. İki form arasında Spearman-Brown korelasyon katsayısı ,856 bulunmuştur. Son olarak pilot bir grup (37 öğrenci) ile ön uygulaması yapılmış, iki form arasında Spearman-Brown korelasyon katsayısı ,816 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formu arasında her iki dile de hâkim bir grupta yapılan uygulamada hem de sonraki pilot uygulamada gruplar arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür.

Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

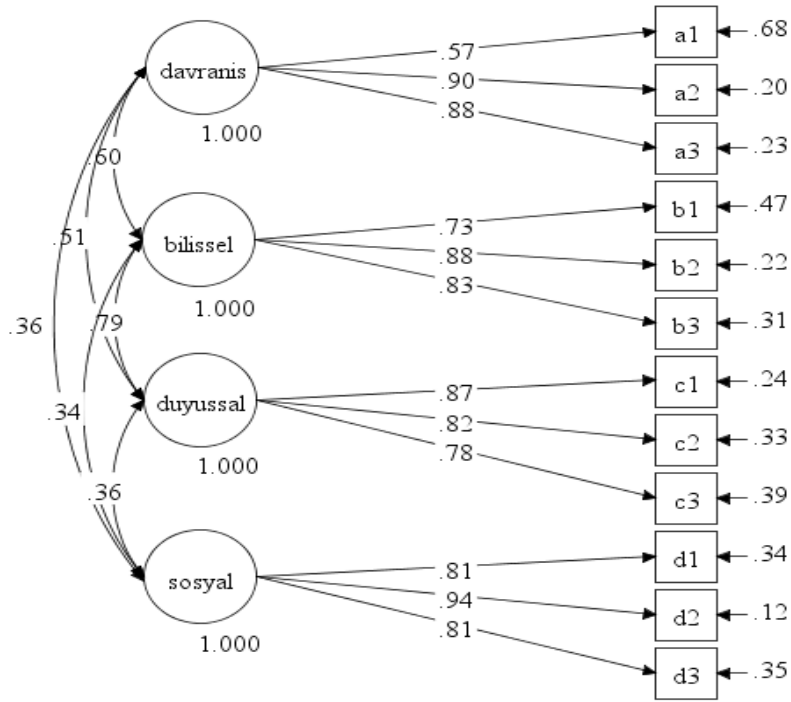
Uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekte belirtilene dört alt boyuta sahip olup olmadığını dolayısı ile yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin orijinalindeki 4 alt boyutlu yapı ile uyumunu test etmek için birinci düzey DFA uygulanmıştır. DFA sonucunun yorumunda pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Elde edilen uyum indekslerinin yorumu ve kabul edilebilir değerlerin sınırlarına ilişkin çeşitli tartışmalar mevcuttur (Weston & Gore, 2006). Birinci düzey DFA diyagramı ve elde edilen uyum indeksleri ile bunların kabul edilebilir değerlerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Ölçeğin Türkçe formu ile toplanan verilerin orijinal yapının benzerini gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla DFA analizi yapılmıştır.

Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri aşağıdaki gibidir. Tablo 2'de orijinal ölçeğe ait DFA uyum indeksleri ile Türkçe ölçeğe ait 1. Düzey DFA'ya ait uyum indeksi değerleri ve bunlar için kabul edilebilir sınır değerler verilmiştir.

DFA sonucunda Türkçe ölçek KAÇD-BÖ'nün 12 maddeli dört boyutlu yapısının korunduğu; modelin veri ile kabul edilebilir derecede uyum sağladığı ($\chi^2 = 131,8$, $df=48$, $p<.01$, $CFI=0,95$, $RMSEA=0,08$, $TLI=0,93$, $SRMR=0,08$) görülmüştür. Birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık, duyuşsal bağlılık ve sosyal bağlılık olarak dört boyutlu yapıdan oluştuğu dolayısı ile ölçeğin orijinal boyut yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Birinci düzey DFA ile birbirinden görece bağımsız dört alt boyutun varlığı doğrulanmış iken; davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlılık alt boyutlarının KAÇD-BÖ bir boyutu olup olmadığını görmek için ikinci düzey DFA (Model 2) yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile her bir alt boyutun üst yapıyı ne düzeyde açıkladığı incelenilmektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için oluşturulan model 2'ye ait DFA diyagramı şekil 2 de verilmiştir

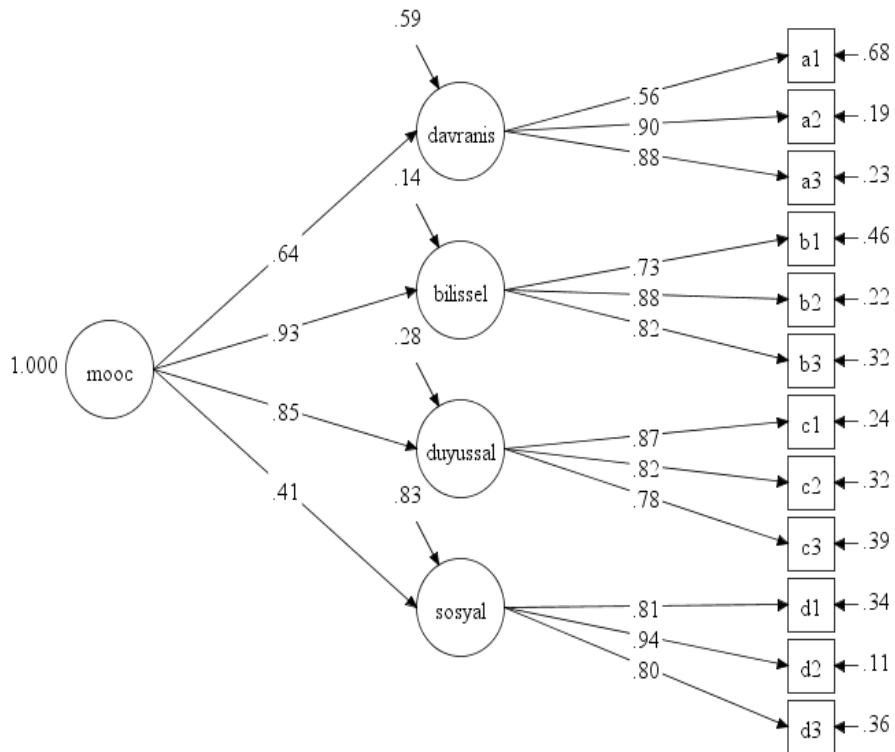


Şekil 1: Türkçe KAÇD-BÖ birinci düzey DFA diyagramı

Tablo 2: Ölçeğin Aslı ve uyarlanan ölçek için 1. Düzey DFA uyum indeksleri

Uyum İndeks	Asıl Ölçek	1. Düzey DFA	Kabul Edilebilir Uyum Değeri
¹ χ^2/sd	1,55	2,75	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
² RMSEA	0,04	0,08	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
³ CFI	0,98	0,95	$,90 \leq CFI \leq ,95$
³ TLI		0,93	$,90 \leq NNFI (TLI) \leq ,95$
² SRMR	0,04	0,08	$,05 \leq SRMR \leq ,10$
⁴ Akaıke (AIC)	..	7857,63	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip
⁴ Bayesian (BIC)	..	8000,35	
⁴ Sample-Size Adjusted BIC	..	7867,25	

¹(Kline, 2015), ²(Brown & Cudeck, 1993), ³(Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980), ⁴(Byrne, 2010)



Şekil 2: KAÇD-BÖ ikinci düzey DFA model 2 diagramı

Tablo 3. KAÇD-BÖ alt faktörlerine ait AVE değerlerinin karekökü ve bu değerler arasındaki korelasyonların karşılaştırılması

	Davranışsal Bağlılık	Bilişsel Bağlılık	Duyuşsal Bağlılık	Sosyal Bağlılık
Davranışsal Bağlılık	0,80			
Bilişsel Bağlılık	0,60	0,82		
Duyuşsal Bağlılık	0,51	0,79	0,82	
Sosyal Bağlılık	0,36	0,34	0,36	0,86

İkinci düzey DFA model 2 incelendiğinde minimum χ^2 değerinin ($\chi^2=137,4$, $df=45$, $p=,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indeksleri; $\chi^2/df=2,74$, $RMSEA=0,08$, $SRMR=,08$, $CFI=,94$, $NNFI=,92$ olarak kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre KAÇD-BÖ'nün 12 maddelik ve dört alt boyuttan oluşan bu test ile ölçülebileceği söylenebilir.

İkinci Düzey DFA'dan elde edilen yapıda davranışsal bağlılık alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ,56 ile ,90 arasında bilişsel bağlılık alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ,73 ile ,88 arasında duyuşsal bağlılık alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ,78 ile ,87 arasında; sosyal bağlılık alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ,80 ile ,94 arasında değişmektedir. Hem birinci düzey hem ikinci düzey DFA dan elde edilen uyum indekslerinin arasında çok az fark olduğu; her iki uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapı geçerliği yanında yakınsak ve iraksak geçerlik de araştırılmıştır. Öncelikle her bir alt faktör arasında açıklanan ortalama varyans değerli arasındaki ilişki incelenmiş elde edilen alt faktörler arası AVE değerlerinin karekökleri ve korelasyon değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

İraksak geçerlik incelenirken, her bir alt faktör için çıkarılan ortalama varyans değerinin karekökü alınarak elde edilen değer, bahsi geçen faktörün diğer faktörler ile arasındaki korelasyondan ve ,50'den büyük olması ve gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Buna göre Tablo 3'deki köşegen değerlerin sütunun altındaki diğer değerlerden büyük olması beklenmelidir. Araştırma bulgularında ,80 ile ,86 arasında değişen bu değerler sonucunda iraksak geçerliğin sağlandığı söylenebilir.

DFA'dan elde edilen faktör yüklerinin yüksek olması yakınsak geçerlik için kanıt oluştursa da çıkarılan ortalama

varyans (AVE) değerleri incelenerek de yakınsak geçerliğin sağlanıp sağlanmadığı belirlenebilir. AVE'nin ,50'nin üzerinde olması yakınsak geçerliğe yönelik kanıt olarak görülmektedir (Fornell & Larcker, 1981). AVE, DFA'dan elde edilen modelde, her bir alt faktör için o alt faktörde yer alan maddelere ait faktör yüklerinin karesi alınıp elde edilen değerlerin aritmetik ortalaması bulunarak hesaplanmıştır (Alarcón & Sánchez, 2015). AVE değerleri sırasıyla davranışsal bağlılık boyutu için ,64; bilişsel bağlılık boyutu için ,67; duyuşsal bağlılık boyutu için ,68; sosyal bağlılık boyutu için ,73'dür. Buna göre elde edilen değerler ,50'den büyük olduğundan yakınsak geçerlik sağlanmaktadır.

Güvenirlik

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha ve bileşik (yapısal/composite) güvenilirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. AVE değeri, 1. Düzey DFA'dan elde edilen modeldeki her bir boyut için o boyutta yer alan maddelere ait faktör yüklerinin karesi alınıp elde edilen değerlerin aritmetik ortalaması hesaplanarak bulunmaktadır (İlhan ve Çetin, 2013).

Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin davranışsal bağlılık faktörüne ait birleşik güvenilirlik katsayısı (CR) ,84; çıkarılan ortalama varyans (AVE) ,64, bilişsel bağlılık faktörüne ait CR ,86; AVE ,67, duyuşsal bağlılık faktörüne ait CR ,86; AVE ,68 ve sosyal bağlılık faktörüne ait CR ,89; AVE ,73'dür. Malhotra (2010) 0,7'nin üzerindeki bileşik güvenilirlik değerleri iyi; 0,6 ile 0,7 arasındaki değerler ise kabul edilebilir olarak tanımlanmaktadır. Buna göre her bir faktöre ait CR değeri 0,7 üzerinde olduğundan ölçek güvenilirliği iyi düzeydedir.

Tablo 4. Faktör yükleri ve birleşik güvenilirlik (CR) değerleri

Faktör	Maddeler	Türkçe KAÇD-BÖ				Orijinal Ölçek		
		Standardize edilmiş Faktör yükleri	Cronbach's Alpha	Birleşik Güvenirlik-CR	Çıkarılan ortalama varyans AVE	Standardize edilmiş Faktör yükleri	Birleşik Güvenirlik-CR	Çıkarılan ortalama varyans-AVE
Davranışsal Bağlılık	Madde 1	0,57	0,808	0,84	0,64	0,54	0,75	0,51
	Madde 2	0,90				0,84		
	Madde 3	0,88				0,73		
Bilişsel Bağlılık	Madde 4	0,73	0,850	0,86	0,67	0,62	0,70	0,44
	Madde 5	0,88				0,73		
	Madde 6	0,83				0,64		
Duyuşsal Bağlılık	Madde 7	0,87	0,862	0,86	0,68	0,81	0,78	0,55
	Madde 8	0,82				0,71		
	Madde 9	0,78				0,70		
Sosyal Bağlılık	Madde 10	0,81	0,885	0,89	0,73	0,94	0,89	0,73
	Madde 11	0,94				0,85		
	Madde 12	0,81				0,77		

Maddelerin Puanlanması

KAÇD-BÖ dört alt boyutta 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipindedir, her bir madde için verilebilecek en düşük puan 1; en yüksek puan 6, ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 96'dır. Her alt boyutta 3'er madde yer aldığı için alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 18'dir. Ölçeğin DFA sonucunda uyum indekslerinin yeterli olması hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında toplam puanlar üzerinden işlem yapılabilceği ifade eder. Toplam puanın artması KAÇD'ye bağlılığın yüksekliğini gösterir.

Tartışma ve Sonuç

Dijital teknolojiler son 10 yıldır yükseköğretimde önemli bir yere sahip hale gelmiştir. Son iki yılda yaşanan Covid-19 salgını ise uzaktan öğretim teknolojilerini eğitimin her kademesinde öne çıkarmıştır. KAÇD'de bu süreçte yükseköğretim kurumlarının daha çok dikkatini çekmeye başlamıştır.

İster yüz yüze bir derste isterse çevrimiçi uzaktan gerçekleştirilen bir derste olsun, öğrencilerin akademik başarısında öğrenci bağlılığı kritik bir etken olarak görülmektedir (Buelow et al., 2018). Benzer şekilde son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar KAÇD'deki ders bırakma sorununu çözenin bir yolunun "öğrenen bağlılığı" olduğunu teyit etmektedir (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). KAÇD'de öğrenenlerin bağlılığı, zaman, mekân ve eğitim teknolojileri ile sınırlıdır. Ancak KAÇD'nin mevcut teknolojik yapısı, öğrencilerin öğretmenler, arkadaşlar ve sosyal çevreleriyle etkileşime girmelerine imkân sağlayamamaktadır.

Geleneksel üniversite programları ile KAÇD'nin müfredatları, içerikleri ve işleyişleri oldukça farklıdır. Deng ve arkadaşları (2020) öğrenci bağlılığı ile ilgili bugüne kadar gelen çalışmalardan yola çıkarak, KAÇD'nin kendine özgü yapılarını da dikkate alarak, KAÇD'de öğrenenlerin davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bağlılığını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlanan KAÇD-BÖ kısa zamanda birçok çalışmada kullanılarak çeşitli yeni bulguların ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Deng (2021) çalışmasında KAÇD-BÖ'yü ve çevrimiçi öğrenen memnuniyet ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada öğrenen bağlılığının KAÇD'den memnuniyeti olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Hoi ve Hang (2022), Facebook platformunda öğrenci bağlılığı üzerine yaptıkları çalışmalarında KAÇD-BÖ'yü kullanmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre düşük bağlı, kısmen bağlı, yüksek bağlı olmak üzere üç farklı bağlılık profili tespit etmişlerdir. Son olarak Yamo (2021), Tayland'da KAÇD-BÖ'deki gibi dört alt boyutta incelemiş ve nitel bir araştırma yapmışlardır. Benzer şekilde Malan (2020) eylem araştırmasında bir öğrencinin başarılı bir çevrimiçi öğrenci olabilmesi için davranışları, duyguları ve bilişleriyle sosyal ve iş birliği içinde etkileşime girmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Dolayısı ile orijinal dilinin dışında diğer dillere uyarlaması yapılan ölçeğin o kültürlerde de KAÇD'larda bağlılığı benzer alt boyutlar ile ölçtüğü görülmüştür.

Deng ve arkadaşlarının (2020) geliştirdikleri KAÇD-BÖ'yü Biçer ve Reisoğlu'da (2022) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Çalışmalarında Türk Milli Eğitim sisteminde bulunan Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) bir KAÇD platformu, EBA'da bulunan dersleri KAÇD, ortaokul öğrencilerini ise öğrenenler olarak kabul etmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmışlardır. Uyarlama

çalışması sonucunda da orijinal ölçekte ve bu çalışmada olduğu gibi dört alt boyutlu on iki maddeli ölçek geçerli ve güvenilir ve ortaokul öğrencilerinin MOOC platformlarıyla olan bağlılığını ölçmek amacıyla kullanılabilir olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma ve Biçer ve Reisoğlu'nun (2022) çalışmalarının benzer sonuçlar vermesi Deng ve arkadaşlarının (2020) geliştirdiği ölçeğin Türk kültüründe ve farklı öğrenen seviyelerinde kullanılabilirliğini teyit etmiştir.

KAÇD'de öğrenenlerin bağlılığını çok boyutlu ele alıp ölçebilen bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanarak KAÇD'de öğrenen bağlılığı ile ilgili bir eksikliği gidermek için yapılan bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda orijinal ölçekte olduğu gibi 12 madde dört alt boyutta olduğu doğrulanmıştır. KAÇD-BÖ, bireysel öğrenenler için bağlılık düzeylerini ve boyutlarını belirlemek için ortak bir çerçeve sağlayarak her bir bağlılık boyutunun öğrenme sürecinde oynadığı rolü ortaya çıkarabilmektedir.

Bu uyarlama çalışmasının hem alan yazında hem de KAÇD geliştiren kurumlarca öğrenci bağlılığı konusu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. KAÇD-BÖ, KAÇD geliştiren öğretmenlere öğrenenlerin bağlılık düzeylerini değerlendirip geri bildirim sağlamak için kullanılabilir. Ayrıca öğretim bağlamlarını, öğrenenleri davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bağlılığı kolaylaştıran özelliklerini belirlemek, değerlendirmek için kullanılabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme içerikleri, etkinlikler ve yöntemler farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

KAÇD-BÖ aracıyla, KAÇD'de öğrenen bağlılığı ile uzun dönemdir eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında öğrenme süreçlerinde ile ilgili yapılan çalışmalar sonrasında ortaya çıkmış motivasyon, doyum, öz-yeterlilik, öz-düzenleme kuramları arasındaki ilişkiler üzerine çalışmalar yapılabilir. Öğretim bağlamında ise video, animasyon, tartışma gibi, akademik başarı gibi öğrenme sonuçları arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğrenenlerin KAÇD'deki etkileşimlerinin detaylarını ortaya çıkarmak için karma araştırma yöntemleri içinde de kullanılabilir.

Yazar Katkı Oranları

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul (Protokol No. 2020-148) 12.11.2020 tarihli toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın yazarı, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Abelson, H. (2008). The creation of OpenCourseWare at MIT. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 164-174. <https://doi.org/10.1007/s10956-007-9060-8>
- Alarcón, D., & Sánchez, J. A. (2015). Assessing convergent and discriminant validity in the ADHD-R IV rating scale: User-written commands for Average Variance Extracted (AVE), Composite Reliability (CR), and Heterotrait-Monotrait ratio of correlations (HTMT).

- https://www.stata.com/meeting/spain15/abstracts/material/s/spain15_alarcon.pdf
- Albelbisi, N. A. (2020). Development and validation of the MOOC success scale (MOOC-SS). *Education and Information Technologies*, 25, 4535-4555. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10186-4>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096b>
- Aydın, I. E., & Yazıcı, M. (2020). Drop-Out in MOOCs. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(3), 9-17.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223b>
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.58b>
- Biçer, E. ve Reisoğlu, İ. (2022). Mooc öğrenci meşguliyeti ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.17943/etku.910355b>
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (65-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_4
- Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The Robustness of LISREL Modeling Revisited. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom (Eds.), *Structural Equation Models: Present and Future. A Festschrift in Honor of Karl Jöreskog* (pp. 139-168). Scientific Software International. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.11.684&rep=rep1&type=pdf>
- Bozkurt, A., Koçdar, S., Çağıltay, K., Eşfer, S., Çelik, B., Karaman, S., ve Kurşun, E. (2021). Türkiye'de kitlemel açık çevrimiçi dersler (KAÇD) ve Türk yükseköğretimi bağlamında bir değerlendirme. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 2), 521-536. <https://doi.org/10.2399/yod.20.702064>
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Sage Publications.
- Buelow, J. R., Barry, T., & Rich, L. E. (2018). *Supporting learning engagement with online students*. *Online Learning*, 22(4), 313-340. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202338.pdf>
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Christenson, S. L., Stout, K., & Pohl, A. (2012). Check & Connect: A comprehensive student engagement intervention: Implementing with fidelity. The University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://checkandconnect.umn.edu/manual/default.html>
- Connell, J. P., Spencer, M. B. ve Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506. <https://doi.org/10.2307/1131398>
- Cormier, D., ve Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30-39. <https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A3675/datastream/PDF/view>
- Daniels, L. M., Adams, C., ve McCaffrey, A. (2016). Emotional and social engagement in a Massive Open Online Course: An examination of Dino 101. In *Emotions, technology, and learning*, 25-41. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800649-8.00004-3>
- de Barba, P., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), 218-231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12130>
- De Freitas, S. I., Morgan, J., & Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British journal of educational technology*, 46(3), 455-471. <https://doi.org/10.1111/bjet.12268>
- Deng, R., Benckendorff, P., Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Comput. Educ.*, 129, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.019>
- Deng, R., Benckendorff, P., Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: Scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 245-262. <https://doi.org/10.1111/bjet.12810>
- Deng, R. (2021). Emotionally Engaged learners are more satisfied with online courses. *Sustainability*, 13(20), 11169. <https://doi.org/10.3390/su132011169>
- Dixon, M. D. (2012). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1744>
- Doğan, U. (2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428190>
- Downes, S. (2011). Connectivism and Connective Knowledge. <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=54540>
- Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 20-33. <https://doi.org/10.17943/etku.64661>
- Estrada-Molina, O., & Fuentes-Cancell, D. R. (2022). Engagement and desertion in MOOCs: Systematic review. *Comunicar*, 30(70), 111-124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320958.pdf>

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5.
- Fletcher, Adam. (2015). "Defining Student Engagement: A Literature Review." Soundout: Promoting Meaningful Student Involvement, Student Voice and Student Engagement. <https://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review>.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Glass, C. R., Shiokawa-Baklan, M. S., & Saltarelli, A. J. (2016). Who takes MOOCs?. *New Directions for Institutional Research*, 2015(167), 41-55. <https://doi.org/10.1002/ir.20153>.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0302_2
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New directions for teaching and learning*, 2018(154), 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>.
- Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., ve Akbaşlı, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 507-520. <https://doi.org/10.17679/inuefd.457919>.
- Gününç, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and their implications*, 5(4), 216-231.
- Günüş, S. ve Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability, and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>.
- Haggard, S., Wang, B. H., & He, X. L. (2014). The MOOC is maturing. *Educational Research*, 5(412), 92-112.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178. <https://doi.org/doi:10.24059/olj.v23i2.1481>.
- Hambleton, R.K., & Kanjee, A. (1993, April). Enhancing the Validity of Cross-Cultural Studies: Improvements in Instrument Translation Methods. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, GA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362537.pdf>
- Haymana, B., ve Dağhan, G. (2020). Investigation of research about Massive Open Online Courses (moocs): A Thematic content analysis study. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 787-820. <https://doi.org/10.18009/jcer.772010>.
- Hew, K. F. (2016). Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320-341. <https://doi.org/10.1111/bjet.12235>.
- Goopio, Joselyn ve Cheung, Catherine (2021). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21:2, 177-197, <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1809050>.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 72-101. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/71808>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *Int. Rev. Res. Open Dist. Learn.* 15, 1651. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Kline, R.B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Guilford Press.
- Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. (2013). Retention and intention in massive open online courses: In depth. *Educause review*, 48(3), 62-63.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The magazine of higher learning*, 35(2), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, 141, 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>.
- Malhotra, N. K. (2010). Marketing research: An applied orientation (6th ed.). Upper Saddle River. Pearson.
- Marelize Malan (2020) Engaging students in a fully online accounting degree: an action research study, *Accounting Education*, 294, 321-339. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1787855>.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>.
- Moskal, P., Thompson, K., & Futch, L. (2015). Enrollment, engagement, and satisfaction in the BlendKit faculty development open, online course. *Online Learning*, 19(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079573.pdf>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). Mplus user's guide. Eight Edition. *Muthén & Muthén*. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf

- Newmann, F. M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press.
- Önen, Emine (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *PDR Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42).
- Öner, N. (1997) Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, 3. Basım, 458, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- Ramesh, A., Goldwasser, D., Huang, B., Daumé III, H., & Getoor, L. (2013, December). Modeling learner engagement in MOOCs using probabilistic soft logic. In *NIPS workshop on data-driven education*. 21, 62. <https://lings.github.io/lings-website/assets/resources/ramesh-dde13.pdf>
- Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183–204. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>
- Richardson, J. C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, 20(1), 23-37. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2001_3
- Rotermund, S. L. (2010). The role of psychological precursors and student engagement in a process model of high school dropout. University of California, Santa Barbara.
- Rothkrantz, L. (2016, April). Dropout rates of regular courses and MOOCs. In *International Conference on Computer Supported Education* (pp. 25-46). Springer, Cham.
- Schaffhause, Dian. (2021). MOOC Enrollment Explodes in 2020. <https://campustechnology.com/Articles/2021/01/05/MOOC-Enrollment-Explodes-in-2020>
- Shah, D. (2021a). MOOC Roundup 2021. Class Central. <https://www.classcentral.com/report/tag/mooc-roundup-2021/>
- Shah, D. (2021b). A Decade of MOOCs: A Review of MOOC Stats and Trends in 2021. Class Central. <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2021/>
- Steve Carson (2009) The unwallled garden: growth of the OpenCourseWare Consortium, 2001–2008, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 24(1), 23-29, <https://doi.org/10.1080/02680510802627787>.
- Stevens, J. (2002). Applied multivariate statistics for the social sciences. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Stöhr, C., Stathakarou, N., Mueller, F., Nifakos, S. & McGrath, C. (2019). Videos as learning objects in MOOCs: A study of specialist and non-specialist participants' video activity in MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 166-176. <https://doi.org/10.1111/bjet.12623>.
- Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A Literature Review on History, Definitions, and Typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251318.pdf>
- Sun, J. C.-Y. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy, and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>.
- Sun, Y., Guo, Y., & Zhao, Y. (2020). Understanding the determinants of learner engagement in MOOCs: An adaptive structuration perspective. *Computers & Education*, 157, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103963>.
- Sun, Y., Ni, L., Zhao, Y., Shen, X.-L. & Wang, N. (2019), Understanding students' engagement in MOOCs: An integration of self-determination theory and theory of relationship quality. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3156-3174. <https://doi.org/10.1111/bjet.12724>.
- Topal, M., İstanbullu, A., & Akgün, Ö. (2020). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci bağlılığı ölçeği üniversite öğrencisi formunun psikometrik özellikleri. *International Journal of Human Sciences*, 17(1), 104-116. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i1.5698>.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15. <https://www.academia.edu/download/30908577/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>
- Uğur, E. ve Akin, A. (2015). Öğrenci bağlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/195336>.
- Veletsianos, G., Collier, A., & Schneider, E. (2015). Digging deeper into learners' experiences in MOOCs: Participation in social networks outside of MOOCs, notetaking, and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 570-587. <https://doi.org/10.1111/bjet.12297>.
- Wang R, Cao J, Xu Y and Li Y (2022) Learning engagement in massive open online courses: A systematic review. *Front. Educ.* 7:1074435. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1074435>.
- Wang, X., Tan, S. C., & Li, L. (2020). Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 96-112. <https://doi.org/10.14742/ajet.5329>.
- Watted, A., & Barak, M. (2018). Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants. *The Internet and Higher Education*, 37, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.12.001>.
- Weston, R., & Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>.
- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., & Goins, D. D. (2015). Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modeling approach. *Global Education Review*, 2(3), 23-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074099.pdf>
- Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia?. *Communications of the ACM*, 55(11), 5-5. <https://doi.org/10.1145/2366316.2366317>.
- Yafei Liu, Mingli Zhang, Dan Qi & Yan Zhang (2022) Understanding the role of learner engagement in determining MOOCs satisfaction: a self-determination theory perspective, *Interactive Learning Environments*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028853>.

Yang, Q., & Lee, Y. C. (2021). The critical factors of student performance in MOOCs for sustainable education: a case of Chinese universities. *Sustainability*, 13(14), 8089.

Extended Summary

Introduction

The term "massive open online courses" (MOOCs) refers to courses that are offered to anybody, are held online, and encourage both academic and lifelong learning (Cormier & Siemens, 2010; Stracke et al., 2019). In 2008, Downes and Siemens presented the first MOOCs (Downes, 2011) criticized as a buzzword in its early years (Daniel, 2012), and it has also been seen as a potential threat to the higher education system (Haggard, et al., 2014; Vardi, 2012).

While the number of universities, companies, and courses on the four leading MOOCs platforms has increased over the past 15 years (Shah, 2021a), the number of learners enrolled in courses has also increased annually, reaching over 220 million learners (Shah, 2021b), despite not offering the diplomas offered by traditional distance education universities (Schaffhauser, 2021). Since its inception, researchers have been drawn to the issues surrounding learner non-completion, dropouts, and course failures, despite the considerable advancements in the field (De Freitas et al., 2015; Goopio & Cheung, 2021; Rothkrantz, 2016).

Kuh (2003), who has made significant contributions and studies on student engagement, defined student engagement as the time and effort that students spend on all kinds of learning activities in order to achieve the desired outcomes in the educational institution and what the educational institution does to encourage students to participate in these activities.

MOOC developers generally consider completion and participation rates as learner engagement, such as the number of enrollment, dropout, length of stay in the course, and the rate of those seeking certification, whereas student engagement has a much broader definition in psychology (Daniel et al., 2016). However, learner engagement is one of the major points in the MOOCs arena. It is related to the rates of participation in courses open to an active and long-term commitment (Hone El Said, 2016) and academic success (Kennedy & Ainley, 2016).

The presentation of MOOCs in a distinctly different medium from traditional face-to-face education has motivated researchers to investigate learner engagement in MOOCs. This is because the primary issues encountered by learners are some similar characteristics with student engagement in traditional education system (Deng et al. 2019; Ramesh, et al., 2013; Sun & Zhao, 2020). According to Deng et al.'s 2019 research, there are a variety of perspectives in the academic literature regarding how to conceptualize and measure learner engagement in MOOCs. In the study where the original scale was developed, learner engagement was defined as the behavioral, cognitive, emotional, and social connections that the learners establish with the course content, instructor and/or other students in MOOCs (Deng et al., 2020).

This study aimed to assess the validity and reliability of adapting the learner engagement scale in MOOCs to Turkish.

Method

In the Turkish adaptation study of the MOOCs engagement scale developed by Deng et al. (2020), the scale was first translated into Turkish and then reviewed by bilingual field experts and language experts and changes were made in accordance with the suggestions. It was implemented to English language teaching students at 20-day intervals to determine language equivalence. Afterwards, the final scale

items were applied to 221 students studying at the faculty of education.

Findings

The original and Turkish forms of the scale were applied to a group of third and fourth year English language teaching students, who were proficient in both Turkish and English, at 20-day intervals. The Spearman-Brown correlation coefficient between the two forms was .856. Finally, the scale was administered to a pilot group (37 students) at 20-day intervals. The Spearman-Brown correlation coefficient between the two forms was .816. It was observed that there was a high correlation between the English form and the Turkish form of the scale in the application made in a group with command of both languages, as well as in the last pilot application.

The student engagement scale's 12-item, 4-factor structure (behavioral, cognitive, affective, and social engagement) was maintained in Turkish MOOCs as a result of first level CFA, and it was determined that the model had a good fit with the data ($\chi^2=131.8$, $df=48$, $p<.01$, $CFI=0.95$, $RMSEA=0.08$, $TLI=0.93$, $SRMR = 0.08$). When the second level CFA was analyzed, it was observed that the minimum χ^2 value ($\chi^2=137.4$, $df=45$, $p=.00$) was significant. The obtained fit indices; $\chi^2/df=2.74$, $RMSEA=0.08$, $SRMR=.08$, $CFI= .94$, $NNFI=.92$; were found to be at acceptable and excellent fit level. Therefore, it is claimed that the adapted Turkish scale is capable of being measured by applying this 12-item and 4-factor scale.

In the model obtained from CFA, for each sub-factor, the factor loadings of the items in that sub-factor were squared and the arithmetic mean of the obtained values was calculated (Alarcón & Sánchez, 2015). AVE values are .64 for behavioral engagement dimension, .67 for cognitive engagement dimension, .68 for affective engagement dimension, and .73 for social engagement dimension. Accordingly, since the values obtained are greater than .50, convergent validity is satisfied.

The composite reliability coefficient (CR) for behavioral commitment is .84; average variance extracted (AVE) .64, CR for cognitive commitment is .86; AVE .67, CR for affective commitment is .86; AVE .68 and CR for social commitment is .89; AVE .73. Malhotra (2010) defines composite reliability values above 0.7 as good and values between 0.6 and 0.7 as the acceptable values. Accordingly, since the CR value of each dimension is above 0.7, the scale reliability is at a good level.

The analyses provided evidence supporting the validity and reliability of the adapted Turkish MES as a scale to assess learner engagement in MOOCs. It is culturally compatible for Turkish learners and can be utilized in academic studies.

Conclusion

Recent research confirms that one way to reduce the drop-out problem in MOOCs is "learner engagement" (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). Ensuring student engagement, whether in a face-to-face course or an online distance course, is seen as a critical factor in students' academic success (Buelow et al., 2018).

The curriculum and process of traditional university programs and MOOCs are quite different. Based on the studies on student engagement to date, a scale to determine the behavioral, cognitive, emotional, and social engagement of learners in MOOCs has been developed, taking into account the unique structures of MOOCs.

The interaction between learner engagement in MOOCs and theories such as motivation, satisfaction, self-efficacy, and self-regulation, which have evolved from comprehensive studies on learning processes in educational sciences and psychology, can be studied in further research. Research within the field of educational sciences can examine the relationships between learning outcomes such as video, animation, discussion and academic achievement. Furthermore, mixed research methodologies can be used to investigate the complexities of learner interactions within MOOCs.

Author Contributions

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was approved by Istanbul University Cerrahpasa Social and Human Science Ethics Committee (Protocol No. 2020-148). It was carried out with the approval decision taken at the meeting dated 12.11.2020.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Ek 1. Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler Bağlılık Ölçeği - KAÇD-BÖ

Katıldığınız açık kitlesele çevrimiçi dersleri (kısaca KAÇD) dikkate alarak aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı işaretleyiniz.

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılmıyorum
4. Kısmen Katılıyorum
5. Katılıyorum
6. Kesinlikle Katılıyorum.

Maddeler

- 1) Katıldığım KAÇD'de çalışmak için her hafta düzenli bir zaman ayırdım.
- 2) Katıldığım KAÇD'de çalışırken notlar aldım.
- 3) Katıldığım KAÇD'de değerlendirme görevlerine hazırlanırken tuttuğum notlarımı tekrar gözden geçirdim.
- 4) Katıldığım KAÇD'de kafamı karıştıran bir şeyle karşılaştığımda sıklıkla daha fazla bilgi aradım.
- 5) Katıldığım KAÇD'de bir kavramı ya da örneği anlamakta zorlandığımda, onu anlayana kadar tekrar gözden geçirdim
- 6) Katıldığım KAÇD'de ilk başta anlamadığım bir video dersi izleseydim, içeriği anladığımdan emin olmak için tekrar izlerdim.
- 7) Katıldığım KAÇD'de bilgilerimi genişletmek için ilham aldım.
- 8) Katıldığım KAÇD'de ilginç buldum.
- 9) Katıldığım KAÇD'de video derslerini izlemekten keyif aldım.
- 10) Katıldığım KAÇD'de diğer öğrencilerin sorularına yanıt verdim.
- 11) Katıldığım KAÇD'de ders tartışmalarına düzenli olarak katkıda bulundum.
- 12) Katıldığım KAÇD'de öğrenme materyallerini (örn. notlar, video, bağlantılar) KAÇD'de diğer sınıf arkadaşlarımla paylaştım.

Davranışsal bağlılık maddeleri : 1, 2, 3.

Bilişsel bağlılık maddeleri: 4, 5, 6.

Duyuşsal bağlılık maddeleri: 7, 8, 9.

Sosyal bağlılık maddeleri : 10, 11, 12.

KAÇD-BÖ kaynak gösterilerek izin alınmadan kullanılabilir.

The Effect of Using the Context-based Learning on Associating Subjects with Real-life Levels of the Pre-service Science Teachers

Fizik Öğretiminde Yaşam Temelli Öğrenme Kullanımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Konuları Gerçek Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerine Etkisi

Sema Altun-Yalçın¹  Paşa Yalçın² 

¹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye

² Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

20.06.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

07.06.2023

*Sorumlu Yazar

Sema Altun-Yalçın

Erzincan Binali Yıldırım
Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Fen Bilgisi Öğretmenliği
Yalınzbağ/Erzincan

saltun_11@hotmail.com

Abstract: In the study, the effect of using context-based learning by the pre-service science teachers in teaching physics on their levels of associating the subjects with real-life was explored. According to this purpose, the associating levels of the pre-service teachers, educated with the context-based learning, with physics lesson, which is thought to be directly interrelated with matematik, and with music and sports lessons, which are not thought to be very related have been investigated. In the study, the applications were carried out with 30 pre-service science teachers, studying at the fourth class of the university, for one year. The study was experimental and the single-group pre-test post-test design, which is considered within the scope of weak experimental designs, in which data are examined considering effects of the experimental procedure on a single group using pre-test and post-test, were used. The data were collected with the help of open-ended questionnaires on context-based learning applications of learning areas. These questionnaires were prepared to determine the knowledge and developments of the participant pre-service teachers about the relationship between physics and real-life before and after the activities. The questionnaire prepared in line with the common opinions of the four science researchers with knowledge of qualitative researches consisted of the question as " Does the learning area has the relationship with the real-life? If there is, write down all the usage areas you know and explain how it is used." At the end of the study, we found out that the pre-service science teachers associated the physics subjects with daily life easier, created new contexts and became aware of relationships that they were not aware of before. It can be claimed the skills of being aware of the physics in daily events, interpreting the events in terms of physics and understanding and interpreting the application areas of the laws of physics were developed.

Keywords: Context-based learning, mathematics, spor, music, physics subjects

Öz: Çalışmada; fen bilgisi öğretmen adaylarına yaşam temelli öğrenme kullanılarak fizik öğretimi gerçekleştirilmesinin onların konuları gerçek yaşamla ilişkilendirme düzeyleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının fizik konularını müzik, matematik ve spor dersleri ile ilişkilendirme düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmada, dördüncü sınıfa devam etmekte olan 30 fen bilgisi öğretmen adayı ile bir yıl boyunca uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışma deneysel nitelikte olup veriler deneysel işlemin tek bir grup üzerinde etkisinin ön-test ve son-test kullanılarak incelendiği zayıf deneysel desenler kapsamında ele alınan tek grup ön-test son-test desen kullanılmıştır. Veriler, öğrenme alanlarının yaşam temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin açık uçlu anketler yardımıyla toplanmıştır. Bu anketler katılımcı öğretmen adaylarının etkinlikler öncesi ve sonrasında fiziğin gerçek yaşamla ilişkisi hakkındaki bilgilerini ve gelişimlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Nitel araştırma konusunda bilgi sahibi dört fen eğitimi araştırmacısının ortak görüşleri doğrultusunda hazırlanan anket her bir öğrenme alanı için ".....öğrenme alanının gerçek hayatla ilişkisi var mıdır? Varsa bildiğiniz tüm kullanım alanlarını yazarak nasıl kullanıldığını açıklayınız." şeklindeki sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda; fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik konularını günlük yaşamla daha rahat ilişkilendirdikleri, yeni bağlamlar oluşturdukları ve daha önce farkına varmadıkları ilişkilerin farkına vardıkları tespit edilmiştir. Günlük olaylardaki fiziğin farkına varma, olayları fizik açısından yorumlayabilme ve fizik kurallarının uygulama alanlarını anlama ve yorumlama becerilerin geliştiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam temelli öğrenme, matematik, spor, müzik, fizik dersi konuları

Altun-Yalçın, S. ve Yalçın, P. (2023). The effect of using the context-based learning on associating subjects with real-life levels of the pre-service science teachers. *Erzincan University Journal of Faculty Education*, 25(2), 340-350. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1133009>

Introduction

Physics, which is one of the basic sciences, has great significance for countries to produce science and technology (Turgut et al., 2006). It is also necessary for the students to get a proper physics education, to capture the meaning and importance of physics and to develop themselves in the field of physics so that the countries can take part in the economic and scientific race and competition with other countries (Dupe, 2013). To provide this, an effective and permanent physics education should be given. For this, primarily, it is necessary to destroy the prejudices of the students towards physics. Physics is considered by the students to be the most difficult, most boring and most disliked subject. The reasons for this are that the physics subjects and content are composed of abstract concepts, students' prior knowledge is insufficient (Timur et

al., 2016) and the failures they had experienced (Scott et al., 2016) inadequacy of students' mathematical knowledge and skills (Bayrak & Bezen, 2013), their negative attitudes towards physics lesson (White & Tyler, 2015), the methods applied in teaching physics lesson (Elby, 1999), the fact that not associating it with daily life, materials and tools used during courses, teachers' approach (Winter, 2013) and their lack of adequate preparation to teach the course (Ketola, 2011), and students' academic self-confidence levels (Dupe, 2013).

Some recommendations of solutions are given in the studies to eliminate these situations. Primarily, students' interests should be increased to realise a more effective physics teaching (Whitelegg & Parry, 1999). Students' motivations towards science decrease from the moment they begin primary school. To prevent this, pre-school science education should

be taken care of (Slavin, 2003). The situations in which the teacher constantly talks about the subject and the student listens passively influence students' interests and motivations more negatively (Lawrenz et al., 2009). To eliminate this, teachers should tend to create a fair, reliable, self-sacrificing and understanding environment where teachers have closer and more positive relations with students (Blickenstaff, 2004). In addition, to develop the students' academic self-confidence, it should be provided that they are faced with cases in which they will experience a sense of achievement in the courses, that they experience a sense of achievement, that they are proud of themselves and that their academic achievement increases (Götz et al., 2010). It is necessary to create learning environments that will ensure students' active participation in the courses, entertaining and meaningful learning and for this, to apply the current education technologies (Scott, 2016). Furthermore, the collaborative learning method, where they can realise peer learning, can be applied (Hanze & Berger, 2007). Experiments and activities that provide learning by doing can be applied greatly (Kanlı, 2013) and a conducive classroom environment that makes it more practical and interesting can be created (Dupe, 2013). The context-based learning approach can be used to help students comprehend the relationship between physics and daily life, where and how physics is used in daily life, and most significantly, to eliminate the perception of "how shall I benefit from physics" (Su & Güneş, 2015). Thanks to context-based learning, students will be able to correlate physics subjects with life. They will learn the examples and application areas of topics and concepts in daily life (Ayvaci & Bebek 2018) and it will create awareness and consciousness that physics is intertwined with daily life (Wieringa, Janssen & Van Driel, 2011). As context-based learning provides meaningful and permanent learning, it is crucial to be applied in physics teaching. Because, one of the main problems in physics teaching is the deficiencies in their prior knowledge (Timur et al., 2016).

The context-based learning is called in the literature as the "contextual approach", "contextualized approach", "context-based approach", "context-based teaching" and "context-based learning" (Schwartz, 2006) or "real-life applications", "real-life learning" (İlhan, 2010), "real-life problem", "real-life context", daily life, real-world, realistic etc. (Mosvold, 2005). Context-based learning is associating the topics to be learned from the individual's own experiences, the society, culture, social and physical environment in which the individual lives (Whitelegg & Parry, 1999). Thus, it will ensure the students establish relationships between the topics and their lives. The students will perceive the subjects more concrete and understandable (Bennett et al., 2002; Christensson & Sjöström, 2014). Because, context-based learning focuses on the contextualisation of the subjects with the real lives of the students (Ayvaci & Yamaçlı, 2023; Gilbert, 2006). Students learn the subjects through contexts and with this, they attribute new meanings to the context (Pilot & Bulte, 2006). These contexts can be likened to a rope. What strengthens the rope is the interaction and integrity of these yarns as well as the strength of the yarns it is formed from (Finkelstein, 2001). To provide this, that is, so that students can establish durable and interactive contexts, this knowledge, which is learned from an event, situation or problem in daily life, becomes a necessity. Thus, concepts and relations are used as means in solving or making sense of these events (Barker & Millar, 1999; Elmas & Eryılmaz 2015; İlhan & Hoşgören, 2017). As it is applied in physics lessons, the individual reconciles the subjects of

physics with daily life and thus concretises them. Thus, they gain the ability to understand, assimilate, analyse and interpret physics in a more comprehensive and in-depth manner (Topuz et al., 2013). Context-based learning is not only learning the subjects, it is, at the same time, significant for the cognitive development of the individual (Komalasari, 2016). The individual's scientific process skills, creativity, problem-solving, questioning, research, reasoning, observation, career planning and relationship building skills develop (Derman & Badeli, 2017; Yıldırım 2015). To provide this, it is necessary to ensure the integration of life-based learning into learning environments in accordance with its purpose and as necessary. Providing this integration is the duty of teachers (Ayvaci & Bilge, 2018; Topuz et al., 2013). It is necessary for teachers to get a good education on this teaching method and to have knowledge and experience to apply it in the teaching environments (Kabuklu, Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2019; Kurnaz, 2013). However, it was determined that teacher and pre-service teachers did not have sufficient knowledge and experience in context-based learning. This case will reflect negatively on the teaching environments they will create. To eliminate this case, pre-service teachers and teachers should get an education based on the context-based learning (Altun Yalçın et al., 2017; Ültay, Ültay & Dönmez Usta, 2018). In the present study, physics teaching was tried to be implemented by using context-based learning to pre-service science teachers, who will be the teachers of the future. Thus, it is aimed that pre-service teachers both experience the context-based learning approach one-to-one and reconcile the subjects of the physics course, which they will teach in the future, with other fields. According to this purpose, the effect of using the context-based learning applications with pre-service teachers' associating the physics course with mathematics, sport and music lessons (learning areas), that is their context formation levels, was explored. The reason why these learning areas were selected was that physics lesson has a one-to-one relationship with the mathematics learning field, that is, they can easily relate, but it is perceived as not in close relationship with sports and music learning fields. Therefore, it was tried to reveal how the students' level of reconciling the physics lesson with the lessons that are thought to have different levels of relationship with the physics lesson was affected.

Method

Study Pattern: The weak experimental design was applied in the study. In the weak experimental design, the effect of the experimental procedure is tested in a study on a single group. Subjects' measurements related to the dependent variable is obtained with the same measurement tools as the pre-test before the application and the post-test after the application (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The study is experimental and the single-group pre-test post-test design, which was considered within the scope of weak experimental designs, in which the data were examined using pre-test and post-test the effect of the experimental procedure on a single group, was applied (Büyüköztürk et al., 2010). As the study continued for one year, as it was thought that it would be difficult to keep the variables under control in the control group, the study was carried out on a single group. The study was carried out with 30 pre-service science teachers. The proper sampling method (Büyüköztürk, 2011), among the purposeful sampling methods, was used especially in order to prevent loss of time and labour in determining the sample. The reason why the study group was selected from the students in

the fourth class of the university was that they are about to complete their pre-service education and that they will be able to practice the teaching profession when they meet the necessary conditions one year later.

Data Collection Tools: The data were collected with open-ended questionnaires related to the context-based learning applications of the learning areas. These questionnaires were developed to determine the knowledge and developments of the participant pre-service teachers related to the relationship between physics and real-life before and after the activities. The questionnaire, prepared according to the common opinions of four science education researchers who were educated in the qualitative study, consisted of the question "Does the learning area have a relationship with real life? If there is, write down all the usage areas you know and explain how it is used."

Practice: Since the research includes the participants who will teach at the primary education level with the start date of the project, examples, activities and practices that relate the learning areas in the textbooks, resource books and guidebooks that the participants should study at these grade levels with real life were carefully examined. As a result of this review, it has been tried to include practices that are parallel to the existing activities but at the same time will diversify these activities with different points of real life as much as possible. In addition, researchers have written new applications in accordance with the purpose and considering the mentioned points.

This study was implemented with the application of context-based learning practices prepared for two different learning areas to the pre-service teachers. The process of determining the context-based learning applications, first of all, started with scanning the existing literature in accordance with the purpose of the study and selecting the relevant applications and creating a pool. As the study consisted of the pre-service teachers who would work at the levels of five, six, seven and eighth classes, the examples, activities and practices that allow pre-service teachers to create contexts that relate learning areas in textbooks, resource books and guidebooks to real life that they need to process at these class levels have been carefully reviewed. At the end of this review, it was tried to include applications parallel to the existing activities but at the same time that will diversify these activities with different points of real life as much as possible. In addition, even the researchers created new applications appropriate to the purpose and considering the mentioned points.

- Do the context-based learning applications selected from the pool and the applications written by four researchers fully consist of the learning areas?
- Does it have the characteristics to uncover the correlation of learning areas with real-life/context creation capacity?
- Was the meaning expressed clearly and understandably?
- Can it be performed in terms of time and available materials?
- Does it allow the pre-service teachers to comprehend the various relationships between learning areas and real life?

The application days were determined considering the suitable time for the pre-service teachers and researchers for

each activity and the pre-service teachers were ensured to participate by announcing the days. The context-based learning applications realised for each course were named with that course. Thus, totally three activities were implemented related to the learning areas. As the learning areas, mathematics, which is the area that is most used in physics lessons, the areas of sport and music, which have a significant place in students' lives, were selected. Thus, the activities in music and sports areas, that include the universal values for all of the students both in different cultures and different ages and in mathematics were performed. Approximately four-five hours of duration was given for each of the activities. Throughout the applications, the pre-service teachers worked in groups consisting of four or five people.

Collecting and Analysing the Data: The pre-service teachers were brought together in a classroom environment to determine their preliminary knowledge and to prevent the possibility of benefiting from different sources. The open-ended questionnaires were applied to the pre-service teachers relevant to their learning areas before the applications. Similarly, the data collection process was completed after providing the pre-service teachers to fill in the same questionnaires in two days determined after the activities and to analyse the collected data easily, they were transferred to the computer environment. The qualitative data gathered from the open-ended questionnaires were subjected to descriptive analysis. The concepts expressed by the pre-service teachers between the learning areas of physics and the context-based learning applications were determined directly, then, they were brought together under the codes-categories to present the findings more regularly and described with the determined frequency values. Firstly; in the study, qualitative data were analyzed by 3 experts in the field of education (researchers) at different times and independently of each other. Finally; the analysis process was carried out with simultaneous work and codes and categories were created by the three researchers. As a result of the analysis, the reliability coefficient was found to be 0.88. The answers given by the pre-service teachers were presented and the three researchers stated their thought about which aspect of real-life these expressions was relevant. When they reached a consensus, that category and code were taken as it was; on the other hand, when a common point was not reached, the final decision was made by a majority of votes. Therefore, the meanings of the categories and codes in the study in terms of common features were created. The information related to how each category and code was formed was explained in more detailed in the findings section.

The data obtained from the open-ended questionnaires applied to the pre-service teachers related to their learning areas were subjected to the content analysis. The analysis of the data obtained from the open-ended questionnaires was started by transferring the collected questionnaires to the computer environment. Then, these data were subjected to the analysis by the three researchers separately for each question and divided into codes, categories and themes. Next, the three researchers came together and tried to reach a consensus relevant to the codes, categories and themes. In the face-to-face meetings, discussions were made on the points where there was a disagreement, and a consensus of 90% was achieved in general. In some cases, a fourth expert participated in the discussions and helped finalize the codes and categories.

Table 1. Physics and mathematics qualitative data analysis

Categories	Codes	Pre-questionnaire Frequency	Post-questionnaire Frequency	
PHYSICS AND MATHEMATICS	Calculation	15	22	
	Numbering	-	1	
	Physics Practise	-	1	
	Proving	-	3	
	Concretisation of the Data	-	1	
	Ability to Identify	-	1	
	Function of mathematics	Providing the formulation	-	2
		Counting	-	1
		Concluding	-	1
		Drawing	-	1
		Solving problems	8	2
		Mathematics concretises physics	1	-
		Measurements	3	-
	Relationship between them	No physics without mathematics.	2	5
		Helper	-	3
Inseparable		12	10	
Not related		1	-	
Applied mathematical concepts	Numbers	-	4	
	Measurements	-	1	
	Figures	-	1	
	Angle	-	5	

Erzincan Binali Yildirim University Human Research Ethics Committee's decision numbered 06-15 taken at the session numbered 06 dated 31/05/2021 and ethics committee document with document number E-85748827-050.06.04-82996 were obtained.

Findings

The findings reached from the analysis of the answers given for the relationship between mathematics and physics by the pre-service teachers are presented in Table 1.

As Table 1 is analysed, it is seen that the pre-questionnaire data consist of two and post-questionnaire data consist of three categories in this study in which the relationship between mathematics and physics was explored.

In this study, in which the relationship between mathematics and physics was explored, the pre-questionnaire data consisted of two categories and the post-questionnaire data three categories. The pre-questionnaire and post-questionnaire data include the function of the mathematics category. The pre-questionnaire data consists of four codes and a total of 27 frequencies. The frequency of solving the problems code is five, the pre-service teachers stated that mathematics was used to solve the problem in the problem part of physics and that mathematics constituted the problem part of physics. The frequency of mathematics concretises physics code is one. The code of solving the problem has eight frequencies and calculating has 15 frequencies. In the post-questionnaire, the "function of mathematics" category that is formed with the answers of the pre-service teachers consists of 11 codes. These codes are calculating, numbering, physics practise, proving, concretising the data, proof, ability to express, providing the formulation, counting, concluding, drawing and solving the problems. The pre-service teachers claimed that mathematics constitutes the calculation function of physics, provides the numbering process of physics, provides the proof of the laws of physics, contributes to the concretisation of physical data, physics can be expressed through mathematics, provides the formulation of physics, and that the things that need to be counted in physics can be

counted via mathematics. In addition, they stated that mathematics helps physics, physics reaches the results with mathematics, the necessary drawings in physics are performed with the help of mathematics and provides the solution of physics problems. Furthermore, the pre-service teachers stated that physics uses mathematics in measuring, mathematics is used in calculating and physics uses the four operations of mathematics.

Some examples of pre-service teachers' answers: "Physics makes calculations using mathematics and makes life easier", "We try to solve all the most difficult problems in physics with the help of mathematics", "Mathematics is used in calculations, numbering, naming." It can be claimed that they think that mathematics serves the calculation process of physics (calculation code) and that mathematics assumes the operation function of physics (operation code) in the relationship of mathematics with physics.

The pre-questionnaire and post-questionnaire data consist of the category of "the relationship between them." The relationship between physics and mathematics consists of three codes and a total of 16 frequencies in the pre-questionnaire, this is three codes and a total of 18 frequencies in the post-questionnaire. The pre-questionnaire codes are no physics without mathematics, inseparable and not related. The post-questionnaire codes are no physics without mathematics, helper and inseparable. As the answers in this category were analysed in general, they stated that mathematics and physics are complementary fields, they cannot be considered separately, and even without mathematics, physics would not exist. Some of the examples of pre-service teachers' answers are "they cannot be separate from each other, they are always two branches of science connected", "mathematics and physics are interrelated", "Without mathematics, physics would be incomplete and never complete."

The "used mathematical concepts" category that the post-questionnaire data constituted consists of four codes. These codes are numbers, measurements, figures and angles. The pre-service teachers stated that physics uses mathematics concepts.

Table 2. Physics and Music qualitative data analysis

	Music	Pre-questionnaire	Frequency	Frequency
	PHYSICS AND MUSIC	Musical Instruments	Making the musical instruments	2
Getting sound from the musical instruments			-	4
Physical Concepts		Sound-related terms	10	43
		Wave-related terms	-	8
		Motion Force	2	3
		Beats	1	-
		Singing song	2	1
		No physics in music	2	-
Physics-used Areas		Creating notes	1	1
		Tuning	-	8
		Sound insulation	-	2
		Rhythm	1	4
	Sound	20	19	

Findings reached according to the analysis of the given answers of the pre-service teachers to the relationship between physics and music are presented in Table 2.

As Table 2 is analysed and when the answers of the pre-service teachers to the question where the physics topics are used in music are examined, the pre-questionnaire and post-questionnaire data consist of two categories. The categories are the physical concepts and physics-used areas and musical instruments.

When the answers of the pre-service teachers to the question where the physics topics are used in music are examined, the pre-questionnaire and post-questionnaire data consist of two categories. The categories are the physical concepts and physics-used areas and musical instruments.

The answers of the pre-service teachers to the pre-questionnaire and post-questionnaire consisted of the category of the physics-used area. It was observed that the pre-service teachers used the physical terms frequently to explain the physics in music. The category of physics-used areas of pre-questionnaire data consisted of 6 categories and 27 frequencies in total. The pre-questionnaire data of this category consisted of beats, creating notes, rhythm, singing song, no physics in music and sound codes. The post-questionnaire data consist of six codes and 35 frequencies. These codes are singing song, creating notes, tuning, sound insulation, rhythm, vocalisation of the notes and sound. The pre-service teachers' thoughts of creation of sound, hearing sound, providing sound insulation, creating rhythm, the force our breath exerts on the air when we sing and the force during the beats consist of this category. The answers of the pre-service teachers are "The sound waves are formed by physical methods", "Sound is the basis of music", "Bass, treble, wave, echo, beats, frequency, resonance demonstrate that music has something to do with sound, that is, physics", "There are notes that allow different rhythms to be born thanks to sound and vibration."

The answers of the pre-service teachers consisted of the category of musical instruments in both questionnaires. The data in the pre-questionnaire consisted of the making musical instruments category; on the other hand, the data in the post-questionnaire consisted of making the musical instruments and getting sound from the musical instruments. The total frequency of the pre-questionnaire data in this code is two; the total frequency of the data in the post-questionnaire is 36. The pre-service teachers' opinions constituting this code are the stretch of the drum's leather, the shape of the drum's leather, the length of the strings of the stringed instruments, the thickness of the strings, the stretch of the strings, what is used to strike while striking in percussion instruments, the vibration

of the air when the ney is blown, the type of ney reed, the width and location of the holes drilled in the ney reed. The answers of the preservice teachers are "It would be unfair to say that the skin used in percussion instruments, such as drums, is taut and lacks physics while creating its volume and shape", "The formation of these notes is due to stretch."

While the pre-questionnaire data consist of the physical concepts category with two codes and 12 frequencies in total, the post-questionnaire data consist of three codes and 54 frequencies. The codes of physical categories are sound-related terms, wave-related terms and motion force. The pre-service teachers used the physical concepts in explaining the use of sound learning areas in daily life. The physical concepts that they used are resonance, frequency, transmission, sound intensity, sound energy, rhythm, vibration, force, motion, decibel, period, wavelength, amplitude, echo, sound intensity and impact reaction force etc.

The analysis of the data related to Physics and Sport and the relationship between the qualitative data analysis.

When the answers of the pre-service teachers to the question of where is the physics lesson used in sport are analysed, the pre-questionnaire data consist of two categories and the post-questionnaire data three categories. The pre-questionnaire categories are sport branches and physics-used areas and the post-questionnaire categories are sport branches, physics-used areas and applied physical rules.

The category of sport branches takes place in both questionnaires. The pre-questionnaire and post-questionnaire data consist of nine codes. The pre-questionnaire codes are in each branch of sport, ball sports, shooting sports, race sports, water sports, running sports, ski sports, weightlifting sports and gymnastics. The post-questionnaire codes are ball sports, shooting sports, water sports, outdoor sports, race sports, jumping sports, martial arts, weightlifting sports and gymnastics. This category consists of the pre-service teachers' answers to the questionnaires "swimming, table tennis, discus throw, archery, shot put, ice skating, javelin, shooting, basketball, football, jumping, rafting, parachuting, basketball, table tennis, handball, pole vault, athletics, volleyball, sailing, swimming, football, javelin, shot put, golf, baseball, riding." The answers of the pre-service teachers were "Physics in physical education is not only the football. Here, basketball, handball, volleyball, pole vault, running etc. have a significant role.", "That is, physical education can not be without physics.", "Physics is in every field such as a parachutist's jump, an athlete's run, a soccer ball and football players, basketball, volleyball, swimming."

Table 3. Physics and Sport and qualitative data analysis

	Categories	Codes	Pre-	Post-questionnaire
			questionnaire	Frequency
			Frequency	
PHYSICS AND SPORT	Sport Branches	In every branch of sport	1	-
		Ball sports	17	51
		Shooting sports	15	12
		Water sports	2	20
		Outdoor sports	-	1
		Race sports	3	1
		Jumping sports	-	5
		Running sports	2	-
		Ski sports	1	-
		Martial arts	-	1
		Weightlifting sports	1	4
		Gymnastics	1	2
		Terms	Physical terms	-
		Mathematical terms	-	5
		Passing	2	-
	Physics-used Areas	Sports equipment	8	-
		Decreasing speed	2	-
		Kicking the ball	1	-
		Shooting movements	-	5
		Shot	-	3
		Ball shot angle	-	1
		Making the basket	-	1
		The flexibility of the bar	-	1
		Ball bounce	-	1
		Dimensions of the fields	-	1
		Nascar tracks	-	1

It can be claimed that the pre-service teachers stressed the physical terms in their post-questionnaire answers. The terms category, that the post-questionnaire data consist of, includes two codes. It was determined that the pre-service teachers had used the physical terms to explain the physics in sport in the post-questionnaire. They used the physical terms (f:76), in addition, the mathematical terms used in physics (f:2) most. These expressions that the pre-service teachers gave to the questionnaire questions consisted of this category. They used the terms such as oblique shot, energy, power, friction, motion, horizontal shot. In addition, the pre-service expressed this category with the expressions such as the conversion of movement energy to heat energy, power and balance of vehicle engines, movements made by athletes, force to be applied to the ball, etc. It can be claimed that the pre-service teachers' use of the physical terms only in the post-questionnaire means to be aware of the physics in daily events, to interpret the events in terms of physics, and to understand and interpret the application areas of the laws of physics. The answers of the pre-service teachers were as "Force and motion are used", "There is balance and moment. There is thrust momentum. Centrifugal and centripetal acceleration are used in throwing the shot put.", "Force and angle are used in the javelin, there is oblique throw motion free-fall motion", "Physics, motion, energy, force, friction, simple machines, etc. used together in sport."

The pre-questionnaire and post-questionnaire data of the pre-service teachers consist of the "physics-used areas" category. While the pre-questionnaire data occur from four codes and 13 frequencies, the post-questionnaire data consist of eight codes and 14 frequencies. The pre-service teachers

stated in the pre-questionnaire that there was physics in sports equipment (8), passing (2), kicking the ball (1) and decreasing the speed (2). The pre-service teachers stated in the post-questionnaire that there was physics in shooting movements (5), shots (3), building Nascar tracks (1), dimensions of the fields (1), ball bounce (1), the flexibility of the ball (1), making the basket (1). The pre-service teachers used the expressions in this category such as the preparation of the fields by taking the frictions into account, how the football player applies to the ball at what angle and how much force, the characteristics of the place in the tab of the basketball ball etc. The sample answers of the pre-service teachers are as "Yes, it is used, in the simplest way, the dimensions of the football fields, the field lines, the length of the basketball hoop, or the construction is done with physics according to certain standards.", "Adjusting the flexibility and stiffness of the bar at a certain rate in pole vault ensures the correct use of physical power and energy in sports.", "The centripetal force is utilized, as the vehicle engines are strong, balance is required, and the Nascar tracks are prepared according to the laws of physics in racing sports.", "Buoyancy of water in swimming, impact-reaction of hitting soccer ball, basketball bounce stretch and action-reaction."

Result and Discussion

At the end of the study, it was determined that the contexts created by the pre-service science teachers in all learning areas increased after the application. It was determined that the contexts they created in the field of mathematics learning increased by doubled up compared to the pre-application and that the contexts they created in the field of music learning and

sports learning increased approximately 3 times. At the end of the study, it was realised that pre-service teachers used more simple and limited descriptions in their statements before the practices and more detailed descriptions after the practices in associating learning areas with real life. It can be stated that the number of contexts, namely the frequencies, that the pre-service science teachers created after the applications increased, they began to create the contexts that they had not created before the study and they realised that the learning areas, that they did not consider to be related to physics before, were related to physics. In conclusion, it can be claimed that the pre-service science teachers became to understand, interpret and solve the relationship between mathematics and physics. These results are as follows based on learning areas:

As the associations of mathematics and physics by the pre-service teachers were analysed, it was determined that the pre-service teachers thought at the end of the application that mathematics was used in numbering in physics, in the processes of applying physics, proving, concretising data, expressing, formulating, counting and reaching conclusions. In addition, different from the pre-questionnaire, the pre-service science teachers stated in the post-questionnaire that physics uses the numbers, measurements, figures and angle terms of mathematics. Furthermore, they stressed specifically the function of mathematics in physics.

As a result of the association of sport with physics by the pre-service science teachers, it can be claimed that the pre-service science teachers increased the exemplifications in the issue of where and how are the physics rules are applied in the sport after the application. In general, it can be stated that the number of examples that the pre-service science teachers gave after the application was about twice and more detailed than the examples they gave before the application. In addition, as the pre-questionnaire and post-questionnaire data of the pre-service science teachers were compared, it can be claimed that the skills of being aware of the physics in daily events, interpreting the events in terms of physics and understanding and interpreting the application areas of the laws of physics have improved.

As a result of the association of music and physics by the pre-service science teachers, it was determined that they had stressed much on the sound-related terms in the content of the physics course. Besides, it was observed that they gave detailed and numerous examples that musical instruments were made in accordance with the laws of physics in applying physics in creating sound with the musical instruments. As it was examined in general, it was observed that the examples that the participants gave in the post-questionnaire in the issue of where is music used increased and they gave more detailed information. In addition, it can be claimed that their viewpoints on music and musical instruments have changed. It can be stated that they could realise physics in music and musical instruments and thus, their awareness of the topic of physics increased. According to this result, it can be claimed that the context-based learning applications develop the pre-service science teachers' skills of associating real-life / context developing. The result of this study is parallel to the results of the studies conducted by Bennett & Holman, (2002); Yıldırım & Gültekin, (2017); Stolk et al., (2012); De Putter-Smits et al., (2012); Valdmann, Rannikmae & Holbrook, (2016). The study conducted by Altun Yalçın et al., (2017) with the pre-service science teachers focused on the light and sound learning areas which are among the topics of context-based learning and physics. At the end of their study, they concluded that the

levels of associating the light and sound learning areas with daily life by the pre-service science teachers increased. In the study by Özturan Sağırlı et al., (2016), it was found that the context-based teaching applications that they developed with the pre-service teachers created new contexts in which the pre-service teachers associated the topics with real life. As a result of educating with the context-based teaching applications, the associating frequencies of the pre-service teachers increased after the application compared to the before the applications; while the associations related to some fields were not established before the applications, they were established after the applications. In addition, while some of the pre-service teachers did not think that some learning areas were related to daily life before the applications, they realised that they were aware of the existed relationships after the applications. In the study by Yalçın et al., (2018); the applications were arranged with the context-based learning applications in the astronomy and electric learning areas of the physics subjects with the pre-service science teachers. As a result of the applications, it was found that the pre-service science teachers' association levels of the astronomy and electric learning areas with daily life increased and developed new contexts. In the study by Bennett et al., (2005), it was determined that context-based learning provided students' establishing relationship between science and real life. Individuals can answer traditional questions better than context-based questions (Sak & Kaltakçı Gürel, 2019). When individuals associate a concept, a topic with their culture, life and environment, effective learning realises (Yam, 2005) and academic achievement increases (Demircioğlu & Özdemir, 2019; Kara & Çelikler, 2019; Karagölge, Ceyhan & Arıcı, 2019; Karlı Baydere & Aydın, 2019; Kirman Bilgin, 2015; Sarioğlu et al., 2021). While students are solving context-based questions and finding solutions while explaining, the students with high academic success generally benefited from scientific knowledge. Academic In general, the students with medium achievement find solutions to the students with high academic achievement. While explaining the questions, they used less scientific knowledge, while some explained the questions with their experience and have been found to have misconceptions (Nasırlıel & Ünal, 2021). Yıldırım and Gültekin (2017) suggest that the context-based learning approach increases the academic achievements, memorising levels and motivations towards science learning (Derman & Ergün, 2020). In addition, it is of great significance in terms of eliminating the misconceptions and lack of knowledge that they have related to the topics they will teach (Kistak 2014). From this point of view, teachers in the new learning environments they will design, especially those who have difficulties in learning (Kabuklu & Kurnaz, 2019). In teaching concepts, context-based teaching can be taken into account. Teaching environments created by teachers, who do not have a lack of knowledge, will also be more effective and productive (Çekiç Toroslu, 2011; Yel & Çetin, 2022). Teachers must have sufficient knowledge and experience not only in the topics they will teach but also in the teaching methods they will apply (Akın & İlhan, 2020). However, even this is not sufficient (Doğru & Çepni, 2023). Because, the variables such as teachers' views to the approach, dominance, level of prior knowledge, etc. are extremely significant. Teachers are biased due to the additional workload such as this teaching method necessitates to be prepared before the lesson, to prepare the contexts related to the subject before the lesson, to conduct the process with the teacher and student interaction. It is seen that some teachers even have a negative attitude

(Tatlı & Bilir, 2019). In the study conducted by Ulger, Ar & Sarioğlu, (2022); Teachers were given in-service training and it was investigated how much they used context-based questions in exams. As a result of the study; they continued to ask mainly classical questions. Camouflage context-based questions. Although it is observed that it is frequently used, context-based questions are rarely encountered. The teacher training institutions should integrate a life-based learning approach into their curricula to eliminate this (Ketola, 2011; Sak & Kaltakçı Gürel, 2018). Because, in line with the theoretic training given in the pre-service and in-service education, the pre-service teachers are insufficient in developing real-life-based problems and do not have sufficient knowledge in the topic of context-based learning (Ayvaci, Ültay & Mert, 2013; Obay & Çelik, 2019). Application-based training should be given (Ültay, 2017; İnci & Çubukcu, 2018) to them or they should get an education directly with the context-based learning (Yalçın et al., 2018). This situation the context development, which is perceived as the most difficult part of life-based learning by teachers, that is, associating with life will be prevented (Gürsoy Köroğlu, 2011). It is of great importance for the pre-service teachers to receive one-to-one training with the teaching methods, to better understand the steps of that teaching method, to apply them more comfortably in teaching environments in their professional lives, and to easily solve the problems they will encounter during these applications (Çakır & Altun Yalçın, 2020). In addition, it will help pre-service teachers' learning the concepts and topics better (Can, 2017) and their creating contexts and diversifying the contexts (Kara, 2016).

Recommendations

In the present study, how much do the pre-service science teachers associate learning physics topics with the context-based learning approach and can associate their subjects to daily life was explored. At the end of the study, it was determined that the pre-service teachers could more easily associate the physics topics with daily life, developed new contexts and became aware of the relationships that they had not been aware of before. This situation is thought to have influenced the pre-service science teachers' associating the learning environments with daily life positively in their professional lives. It is significant for teachers and pre-service teachers to get training of these sorts of teaching methods not only theoretically but also practically or one-to-one with that teaching method. Thus, they can learn the role of students in that teaching methods by living directly and they can better understand the effect of the attitudes, behaviours and applications of the people who apply the practice, that is, the teachers, on the students. In line with this point of view, the biggest task belongs to the education faculties, academicians and in-service training courses. It is of great significance that current and effective methods and approaches should be integrated into the courses in the faculties of education. This situation is not only crucial for the pre-service teachers' integration of these teaching methods in their professional lives but also the realisation of meaningful and permanent learning.

Author Contributions

All authors equally took part in all processes of the article. All authors had read and approved the final version of the work.

Ethical Declaration

Erzincan Binalı Yıldırım University Human Research Ethics Committee's decision numbered 06-15 taken at the session numbered 06 dated 31/05/2021 and ethics committee document with document number E-85748827-050.06.04-82996 were obtained.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

References

- Akın, M. F., & İlhan, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının bağlam temelli problemi Benckert kriterlerine göre değerlendirmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 739-753. DOI: 10.17240/aibuefd.2020...619094
- Altun Yalçın, S., Yalçın, P., Akar, M. S., & Özturan Sağirli, M. (2017). The effect of teaching practices with real-life content in light and sound learning areas. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1621-1631. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050920>
- Ayvaci, H. Ş., & Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 125-134. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375680>
- Ayvaci, H. Ş., & Bilge, E. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerine alan bilgisi ile bağlam kurabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 311-342.
- Ayvaci, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2023). Bağlam temelli soru oluşturma aşamaları; ulusal ve uluslararası yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 578-614.
- Barker, V., & Millar, R. (1999). Students' reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665. <https://doi.org/10.1080/095006999290499>
- Bayrak C., & Bezen, S. (2013). 9. Sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Hacettepe niversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 27-38. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/277-published.pdf>
- Bennett, J., & Holman, J. (2002). Context-based approaches to the teaching of chemistry: What are they and what are their effects? J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, ve J. Van Driel (Eds.), *Chemical education: Towards research-based practise* (pp. 165–184). Dordrecht: Kluwer Academics.
- Bennett J. Gräsel C., Parchmann I., & Waddington D. (2005). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: Comparing teachers views. *International Journal Of Science Education*, 27(13), 1521-1547. <https://doi.org/10.1080/09500690500153808>
- Bennett, J., Holman, J., Lubben, F., Nicolson, P., & Otter, C. (2005). Science in context: The Salters approach. P. Nentwig ve D. Waddington (Eds), *Making it relevant: Context based learning of science*. Waxmann, Munster, Germany.

- Blickenstaff, J. C. (2010). A framework for understanding physics instruction in secondary and college courses. *Research Papers in Education*, 25(2), 177-200. <https://doi.org/10.1080/02671520802382904>
- Büyüköztürk, Ş., (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Scientific research methods. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensson, C., & Sjöström, J. (2014). Chemistry in context: analysis of thematic chemistry videos available online. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(1), 59-69. <https://doi.org/10.1039/C3RP00102D>
- Çakır, Z., & Yalçın, S. A. (2020). Pre-School teacher candidates' views on stem applications based on montessori approach. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(3), 344-367. <https://doi.org/10.17569/tojqi.636526>
- Çekiç Toroslu, S. (2011). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7E öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılıgısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demircioğlu, H. & Özdemir, R. (2019). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının nanoteknoloji konusunu anlamaları üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 314-336. <https://doi.org/10.18009/jcer.576978>
- De Putter-Smits, L. G., Taconis, R., Jochems, W., & Van Driel, J. (2012). An analysis of teaching competence in science teachers involved in the design of context-based curriculum materials. *International Journal Of Science Education*, 34(5), 701-721. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.656291>
- Derman, A., & Badeli, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf "saf madde ve karışım" konusunun öğretiminde 5E modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1860-1881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363969>
- Derman, A. & Ergün, E. C. (2020). 4.Sınıf basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde güncel bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına, başarılarına ve bilgilerinin kalıcılıgına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1729-1742. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-538010>
- Doğru, M., & Çepni, S. (2023). Karşılaştırmalı Olarak Geleneksel Çoktan Seçmeli ve Bağlam Temelli Başarı Testi Hazırlama Çalışması: 7. Sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(1), 74-101.
- Dupe, O. B. (2013). Predicting Students' Achievement in Physics using Academic Self Concept and Locus of Control Scale Scores. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(4), 1149-1155. <http://www.ijssse.com/sites/default/files/issues/2013/v3i4/papers/Paper-30.pdf>
- Elby, A. (1999). Another reason that physics students learn by rote. *American Journal of Physics*, 67(1), 52-57. <https://doi.org/10.1119/1.19081>
- Elmas R., & Eryılmaz A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(4), 564-580. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10135>
- Finkelstein, N. (2001, July). Context in the context of physics and learning. In physics education research conference proceedings. Rochester, NY: PERC Publishing.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal Of Science Education*, 28(9), 957-976. <https://doi.org/10.1080/09500690600702470>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Between-domain relations of academic emotions: Does having the same instructor make a difference? *The Journal of Experimental Education*, 79(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/00220970903292967>
- Gürsoy Köroğlu, N. (2011). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- İlhan, N. (2010). Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İlhan N., & Hoşgören G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- İnci, T., & Çubukçu, Z. (2022). Fen başarısında bağlam temelli öğrenme ortamı, ilgi, katılım ve güdülenme etkileşiminin rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1006-1025. <https://doi.org/10.35675/befdergi.910531>
- Kabuklu, Ü. N., & Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye'de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 32-53.
- Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2019). Fen Eğitimiyle Alakalı Araştırmalarda Bağlam Temelli Soru Yazma Ölçütlerinin Belirlenmesi. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, 12-14 Nisan 2019.
- Kanlı, U. (2013, Eylül 12-14). 2006 ve 2013 yıllarında geliştirilen fizik dersi öğretim programlarının öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi [Konferansta sunum özeti]. I. Ulusal fizik eğitimi kongresi (UFEK 2013), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. http://www.ufek2013.hacettepe.edu.tr/poster_kabul.pdf
- Kara, F. (2016). 5. sınıf "maddenin değişimi" ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kara, F., & Çelikler, D. (2019). 5. Sınıf "maddenin değişimi" ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 216-245. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.428001>
- Karagölge, Z., Ceyhun, İ., & Arıcı, N. (2019). Bağlam temelli öğretimin öğrencilerin "yeşil kimya ve sürdürülebilirlik"

- algıları üzerine etkisi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 73-85. <https://doi.org/10.33710/sduijes.601578>
- Karlı Baydere, F., & Aydın, E. (2019). Bağlam temelli yaklaşımın açıklama destekli REACT stratejisine göre 'göz' konusunun öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 755-791. <https://doi.org/10.17152/gefad.345897>
- Ketola, R. G. (2011). Science teachers' perspectives on their experiences in a graduate program in physics education and effects on their practice [Unpublished doctoral dissertation]. Montana State University-Bozeman.
- Kistak, Ö. (2014). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi" ses" ünitesinin yaşam temelli yaklaşımla öğretimi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Komalasari, K. (2016). The effect of contextual learning in civic education on students' civic skills. *Educare*, 4(2), 179-190. <https://www.journals.mindamas.com/index.php/educare/article/view/255/254>
- Kurnaz, M. A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 375-390. <https://docplayer.biz.tr/8392861-Fizik-ogretmenlerinin-baglam-temelli-fizik-problemleriyle-ilgili-algilamalarının-incelenmesi.html>
- Lawrenz, F., Wood, N. B., Kirchoff, A., Kim, N. K., & Eisenkraft, A. (2009). Variables affecting physics achievement. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(9), 961-976. <https://doi.org/10.1002/tea.20292>
- Mosvold, R. (2008). Real-life connections in Japan and the Netherlands: National teaching patterns and cultural beliefs. Up To Date 26 Şubat 2021 <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185486/Real-life%20connections%20in%20Japan%20and%20the%20Netherlands.pdf?sequence=2> adresinden erişildi.
- Nasrılıel, E., & Ünal, C. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin bağlam temelli basınç sorularını çözme süreçleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 340-366. DOI: 10.18039/ajesi.751400
- Obay, M., & Çelik, H.C. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları bağlam temelli öğrenme hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 284-313. <https://doi.org/10.18009/jcer.574528>
- Özturan Sağırlı, M., Baş, F., Çakmak, Z., & Okur, M. (2016). Gerçek yaşam içerikli öğretim uygulamalarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-193. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/25853/27254_4
- Pilot, A., & Bulte, A. M. (2006). The use of "contexts" as a challenge for the chemistry curriculum: Its successes and the need for further development and understanding. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1087-1112. <https://doi.org/10.1080/09500690600730737>
- Sak, M., & Kaltakçı Gürel, D. (2018). Öğrencilerin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 672-697.
- Sak, M., & Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679.
- Sarioğlu, S., Yıldız, G., Ormancı, Ü., & Çepni, S. (2021). 4. sınıf fen bilimleri dersi madde ve özellikleri ünitesinde kullanılan bağlam temelli etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri: durum çalışması. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 334-360.
- Schwartz, A. T. (2006). Contextualized chemistry education: The American experience. *International Journal of Science Education*, 28(9), 977-998. <https://doi.org/10.1080/09500690600702488>
- Scott Jordan, J., Bai, J., Cialdella, V., & Schloesser, D. S. (2016). Foregrounding the background: Cognitive science as the study of embodied context. *In Contextuality From Quantum Physics to Psychology*, 209-228. https://doi.org/10.1142/9789814730617_0010
- Slavin, R. (2003). Educational psychology: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Stolk, M. J., Bulte, A., De Jong, O., & Pilot, A. (2012). Evaluating a professional development framework to empower chemistry teachers to design context-based education. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1487-1508. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.667580>
- Su, M., & Güneş, B. (2015, Eylül 10-12). 2007 ve 2013 fizik öğretim programlarının incelenmesi [Konferansta sunulmuş özet bildiri]. II. ulusal fizik eğitimi kongresi (UFEK 2015), ODTÜ, Ankara, Türkiye. <http://efe.atauni.edu.tr/standartsite/assets/efedisiyayinlar/F.6.%C3%96zet.pdf>
- Timur, B., Timur, S., Özdemir, M., & Şen, C. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünitelerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 389-402.
- Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Turgut, Ü., Karaman, İ., Sönmez, E., Dilber, R., Şimşek, Ö., & Altun, S. (2006). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 431-437.
- Ülger, B.B., Ar, M.E., & Sarioğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 335-353.
- Ültay, E. (2017). Examination of context-based problem-solving abilities of pre-service physics teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 113-122.
- Ültay, E., Ültay, N., & Dönmez Usta, N. (2018). Examination of the lesson plans according to the 5E learning model and REACT strategies for "simple electric circuits" prepared by the classroom teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 855- 864.
- Valdmann, A., Rannikmae, M., & Holbrook, J. (2016). Determining the effectiveness of a CPD programme for enhancing science teachers' self-efficacy towards motivational context-based teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 15(3), 284.

- White, S., & Tyler, J. (2015). Who's Teaching What in High School Physics? *The Physics Teacher*, 53(3), 155-157.
- Whitelegg, E., & Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34(2), 68.
- Wieringa, N., Janssen, F. J., & Van Driel, J. H. (2011). Biology teachers designing context-based lessons for their classroom practice the importance of rules of thumb. *International Journal of Science Education*, 33(17), 2437-2462.
- Winter, L. K. (2013). "Where I'm From:" Does strong teacher appalachian identity impact views of student efficacy?. *Journal of Appalachian Studies*, 124-132.
- Yalçın, P., Altun Yalçın, S., Akar, M.S., & Özturan Sağırlı, M. (2018). The effects of teaching applications with real life content on the levels of pre-service teachers' abilities to associate daily life with astronomy and electrical learning topics. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(2), 229-252.
- Yam, H. (2005). What is contextual learning and teaching in physics? UpToDate. 07.05.2016 tarihinde http://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/brief_e.html adresinden erişildi.
- Yel, Ü., & Çetin, T. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal)* 6(1), 60-75.
- Yıldırım, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, G., & Gültekin, M. (2017). İlkokul 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(18), 81-101.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

10. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of the 10th Grade Mathematics Curriculum According to Students' Achievements, Attitudes and Opinions

Ahmet Uyar¹  İsmail Şan²  Hanife Gülhan Orhan-Karsak³ 

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu, Hatay, Türkiye

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye

³ Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kırklareli, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

18.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

16.04.2023

*Sorumlu Yazar

Ahmet Uyar

Hatay Mustafa Kemal
Üniversitesi Antakya MYO

ahmet_uyar23@hotmail.com

Öz: Çalışmanın amacı 10. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesidir. Çalışmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışmada; 1. dönem başarı testi için 552 öğrenci, 2. dönem başarı testi için 575 öğrenci, tutum ölçeği için 583 öğrenci yer almıştır. Çalışmada 41 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Baykul (1990) tarafından geliştirilen matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada verilerin analizinde ortalama, yüzde, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim yılının başındaki başarılarının yılın sonunda arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının ise yılın sonunda yılın başına göre azaldığı belirlenmiştir. Öğrenciler matematik dersindeki başarı ve tutumun derse olan ilgiye bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Çalışmada öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarılarını artıracak faaliyetlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 10. sınıf matematik dersi, 10. sınıf öğrencileri, başarı, tutum, öğrenci görüşleri

Abstract: The aim of the study is to evaluate the 10th grade mathematics curriculum. Explanatory mixed design was used in the study. In the study, 552 students for the 1st term achievement test, 575 students for the 2nd term achievement test and 583 students for the attitude scale were included. Interviews were conducted with 41 students. The data of the study were obtained using the attitude scale towards mathematics course developed by Baykul (1990) as well as the achievement test and semi-structured interview form developed by the researchers. Mean, percentage, Wilcoxon signed-rank test and content analysis were used to analyze the data. Based on the findings, it was concluded that the achievement level of 10th grade students was at moderate level. It was determined that the achievement level of the students increased at the end of the year compared to the beginning of the academic year. It was determined that students' attitudes towards mathematics course decreased at the end of the year compared to the beginning of the year. Students stated that their achievement and attitude towards mathematics course changed depending on their interest in the course. In the study, suggestions were made for activities to increase students' achievement and attitudes towards the mathematics course.

Keywords: 10th grade mathematics course, 10th grade students, achievement, attitude, student views

Uyar, A., Şan, İ. ve Orhan-Karsak, H.G. (2023). 10. sınıf matematik dersi öğretim programının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 351-368. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1176978>

Giriş

Günümüz eğitim sisteminin en temel hedefi çağın gerektirdiği 21. yüzyıl becerilerine sahip ve toplumsal kalkınmaya katkı verebilecek yeterliliğe sahip bireyler yetiştirebilmektir. Bu hedefe ulaşabilme noktasında eğitim sisteminin girdilerinden olan öğretim programlarının rolü önemlidir. Bir ülkede eğitimin kaliteli olabilmesi için kaliteli öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Gözütok, 2006). Öğretim programlarının amaca hizmet edecek şekilde güncellenebilmesi için bireylerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığının, toplumun beklentilerine cevap vermediğinin ve bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelere ayak uydurup uydurmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun belirlenebilmesi için öncelikle öğretim programının değerinin ortaya koyulması gerekmektedir. Bir öğretim programının değerinin ortaya koyulabilmesi için hedeflere ulaşma düzeyinin, kaliteyi yakalama derecesinin, stratejik planlamanın etkililiğinin, materyal kullanımının etkililiğinin, eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin, tüm paydaşların memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretim programının değerinin ortaya koyulabilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda eksiklerinin giderilmesi için sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir

(Bayrak ve Erden, 2007; Ertürk, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2016; Sönmez, 2012; Vario, 1996).

Öğretim programlarının değerlendirilmesi, eğitimde uygulanan sistem hakkında geçerli ve önemli bilgileri elde etmenin yollarından bir tanesidir. Uygulamadaki öğretim programlarının ve sürdürülen öğretim faaliyetlerinin devamlı olarak takip edilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi eğitimin niteliğini daha da artırır. Programların uygulanmadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sonunda her aşamada değerlendirilmesi hem eksikliklerin görülmesini sağlar hem de programın hangi düzeyde başarılı olduğuna yönelik sonuçlar ortaya koyar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019; Kozikoğlu, 2014). Ertürk (2013) öğretim programlarının güvenilir esaslara dayalı olarak tasarlanmış olsalar dahi bunun programın işlerliğini garanti altına almayacağını vurgulamıştır. Bu sebeple öğretim programlarının hedeflenen davranışları meydana getirip getirmediğini tespit etmek amacıyla sürekli araştırılması gerektiğini ifade etmiştir (Ertürk, 2013).

Program değerlendirmeye yönelik literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Demirel (2012) program değerlendirmeyi; programın uygulanması sürecinde programa ilişkin verileri toplama ve verilerin ölçütlerle karşılaştırılarak programın

etkili olup olmadığını, programda ters işleyen durumların olup olmadığını, programdaki aksaklıkların hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirlemeye imkân sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Patton'a (2002: 10) göre ise program değerlendirme, "Programla alakalı bir karara varmak, programın etkililiğini arttırmak ya da gelecekte geliştirilmesi düşünülen programlarla ilgili karar vermek için programların özellikleri, etkinlikleri ve sonuçlarıyla alakalı düzenli bilgi toplanmasıdır."

Öğretim programlarında güncellemeler yapılarak 2018 yılında yürürlüğe girmiştir. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan 10. sınıf matematik dersi öğretim programı (MDÖP-10) da önemli değişikliklere uğramıştır. 2013 yılında 9 ana konu ve 44 kazanımdan oluşan program (MEB, 2013), 2018 yılında 6 ana konu ve 27 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2018). MDÖP-10'da yer alan koşullu olasılık, fonksiyonlarla ilgili uygulamalar, doğrunun analitik incelenmesi, ikinci dereceden fonksiyonlar ve grafikleri, çember ve daire konularının 11.sınıf matematik dersi öğretim programının içeriğine aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca polinom ve rasyonel denklemlerin çözüm kümeleri konusunun ortaöğretim matematik dersi öğretim programının içeriğinden çıkarıldığı ve çokgenler konusunun dörtgenler konusundan önceye alındığı görülmektedir (MEB, 2013; MEB, 2018). 2018 yılı matematik dersi öğretim programında; 10. sınıfın yoğun içeriğinin 11.sınıfa aktarıldığı, kazanım sayısının azaltıldığı ve kazanımlara ayrılan ders sürelerinde artışın olduğu söylenebilir. MDÖP-10'da yapılan bu değişimler MDÖP-10'un değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Yapılan bu çalışma doğrudan matematik öğretimine yönelik olmasa da çalışmanın dolaylı olarak ortaöğretim matematik dersi öğretimine de katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Yapılan birçok çalışmada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesinin ilerleyen yıllardaki program geliştirme çalışmalarına önemli katkı sağlayacağı vurgulanmıştır (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Devlez, 2011; Dikkartın Övez, 2012; Keskin, 2019; Özudoğru, 2016; Şentürk, 2019; Yenilmez ve Sölpük, 2014).

Öğretim programlarının en önemli çıktılarında biri akademik başarıdır. Bunun yanı sıra öğretim programları ile öğrencilere kazandırılması gereken matematiksel yeterlilikler arasında öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi yer almaktadır (MEB, 2017). Yapılacak bu çalışmada akademik başarı ve tutumun incelenmiş olması MDÖP-10'un etkili uygulanıp uygulanmadığı hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Matematik dersi öğretim programının uygulanması ile öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve akademik başarı elde etmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2017; MEB, 2018). Bu bağlamda matematik dersi öğretim programlarının uygulanması ile öğrencilerin bu amaçlara ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirildiği çalışmalar incelenmiştir. Aközbeç (2008) ve Tüz Önal (2020) 9.sınıf matematik dersi öğretim programını bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmen ve öğrencilere yönelik anket uygulaması yapmıştır. Biçer (2019) ve Çiftçi ve Tatar (2015) yaptıkları çalışmalarda ortaöğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çimili Abat (2016) 9.sınıf matematik dersi öğretim programını bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirdiği çalışmasında anket uygulaması,

yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gerçekleştirmiştir. İlhan (2006) 9.sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği çalışmada doküman analizi kullanmıştır. Keskin (2019), ortaöğretim matematik dersi öğretim programını (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirdiği çalışmasında anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanmıştır. Özudoğru (2016)'nun Provasun Farklar Yaklaşımı Modeli ile 10. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla matematik öğretmenleriyle görüşmeler ve sınıf içi gözlemler gerçekleştirmiştir. Dikkartın Övez (2012) lisede öğrenim gören öğrencilerin matematik dersi öğretim programında yer alan "cebir" öğrenme alanının kazanımlarına ulaşma ve erişim düzeylerini tespit etmek amacıyla başarı testi kullanmıştır. Devlez (2011) 9.sınıf matematik dersi öğretim programı mantık öğrenme alanının değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere başarı testi uygulamış ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tuncel (2015) ortaöğretim matematik dersi öğretim programının (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) ölçme-değerlendirme ögesini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin anket yolu ile görüşlerine başvurmuştur. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde; büyük çoğunluğunda öğrenci başarısına, öğrenci tutumlarına, öğrenci görüşlerine, 10. sınıf matematik dersi öğretim programına yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci başarısını esas alan çalışmaların yalnızca bir öğrenme alanı ile sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin başarı ve tutum düzeyleri, başarı ve tutum düzeylerindeki değişim ve öğrencilerin matematik dersi öğretimi ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Bu çalışmanın; çalışmadaki verileri kullanarak programların güncellenmesine olanak sağlaması yönüyle program geliştiricilere, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini güncelleyerek programı daha etkili kullanacak öğretmenlere, programın etkili bir biçimde uygulanmasından sorumlu okul yöneticilerine, çalışmadan hareketle yeni çalışmalar yapacak olan araştırmacılara rehber olacak önemli bir kaynak araştırma olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada araştırmacının koşulları ve araştırma yapılan yerlerdeki koşullar nedeniyle program değerlendirme süreçleri öğrencilerle sınırlı olacak şekilde yürütülmüştür. Bu sınırlılık bağlamında çalışmanın amacı ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) 10. sınıf matematik dersine yönelik öğrencilerin program kazanımlarına;
 - i. Dönem başında sahip olma düzeyi nedir?
 - ii. Dönem sonunda ulaşma düzeyi nedir?
 - iii. Erişim düzeyi nedir?
- b) 10. sınıf matematik dersine yönelik öğrencilerin tutumları;
 - i. Dönem başında hangi düzeydedir?
 - ii. Dönem sonunda hangi düzeydedir?
 - iii. Dönem sonunda dönem başına göre değişim göstermekte midir?
- c) 10. sınıf matematik dersine yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma arasında bir sentez gerçekleştirmektedir. Böylece her iki araştırma yönteminin zayıf yönlerinin giderilmesi ve araştırmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmaktadır. Karma araştırmada farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşılması ve elde edilen nicel ve nitel verilerin bir araya toplanarak sentezlenmesi resmin bir bütün olarak görülmesine imkân sağlamaktadır (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Yaşar, 2020). Bu çalışma kapsamında açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma desende araştırma probleminde nicel çalışma ile başlayıp nicel verilerin açıklanması amacıyla nitel çalışma yürütülmektedir. Bu desende nicel verilerin araştırma sonuçlarını açıklamaya yetmeyeceği düşüncesiyle nitel aşama uygulanmaktadır (Creswell, 2021). Açıklayıcı karma desen bağlamında başarı testi ve tutum ölçeği verilerinin analiz sonuçlarına göre öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde nicel verilerin daha iyi açıklanabilmesi amaçlanmıştır.

Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Hatay ili Antakya merkez ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmada örneklem belirlenirken iki aşama uygulanmıştır. Öncelikle çalışma yapılacak okulların belirlenmesi amacıyla tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme; tabaka içi değişimin mümkün olduğunca küçük, tabakalar arası değişimin mümkün olduğunca büyük olacak biçimde evrenin bir ya da daha fazla ölçüte göre tabakalara ayrıldığı ve örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Balcı, 2020; Büyüköztürk, vd., 2020). Bu örnekleme yönteminde evren, birbirine kendisi içerisinde benzer alt evrenlere ayrıldığı için alt evrenlerin varyansları daha küçük olmakta ve daha küçük örneklemle daha temsili istatistiklere ulaşılmaktadır (Balcı, 2020). Örneklem belirlenirken puanla öğrenci alan nitelikli liseler (NL), ortaokul diploma notuna göre alan anadolu lisesi (ODAL) ve meslek lisesi (ML) olmak üzere üç tabaka belirlenmiştir. Her bir tabakadan uygun örnekleme ile seçilen birer okul araştırma yapılacak okullar olarak seçilmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü bakımından araştırmanın amacına en uygun olan örneklemin belirlendiği bir yöntemdir (Balcı, 2020; Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırma yapılan üç okulda öğrenim gören tüm 10. sınıflar araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Birinci ve ikinci dönemin başarı testi ve tutum testi katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Başarı ve tutum testi katılımcılarının demografik özellikleri

Değişkenler	Başarı				Tutum	
	1.Dönem		2.Dönem		N	%
	N	%	N	%		
Cinsiyet						
Erkek	293	53,1	302	52,5	317	54,4
Kadın	259	46,9	273	47,5	266	45,6
Okul Türü						
NL	192	34,8	168	29,2	175	30,0
ODAL	242	43,8	264	45,9	257	44,1
ML	118	21,4	143	24,9	151	25,9
Özel Ders Alma Durumu						
Aldım	200	36,2	222	38,6	250	42,9
Almadım	352	63,8	353	61,4	333	57,1
Genel Not Ortalaması						
70 ve altı	137	24,8	152	26,4	155	26,6
70-80	146	26,4	150	26,1	148	25,4
80-90	154	27,9	146	25,4	157	26,9
90-100	115	20,8	127	22,1	123	21,1
Aylık Gelir						
3000 TL ve altı	132	23,9	128	22,3	209	35,8
3001 TL-9000 TL	312	56,5	307	53,4	291	49,9
9001 TL ve üzeri	108	19,6	140	24,3	83	14,2
Anne Eğitim Durumu						
Okuryazar Değil	13	2,4	17	3,0	13	2,2
İlkokul	126	22,8	131	22,8	142	24,4
Ortaokul	99	17,9	122	21,2	117	20,1
Lise	163	29,5	161	28,0	166	28,5
Üniversite	151	27,4	144	25,0	145	24,9
Baba Eğitim Durumu						
Okuryazar Değil	5	0,9	5	0,9	14	2,4
İlkokul	125	22,6	120	20,9	122	20,9
Ortaokul	90	16,3	110	19,1	100	17,2
Lise	134	24,3	133	23,1	158	27,1
Üniversite	198	35,9	207	36,0	189	32,4
Toplam	552	100	575	100	583	100

Görüşmenin Katılımcıları**Tablo 2.** Görüşme yapılan öğrencilere ait demografik veriler

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	16	39,0
Kadın	25	61,0
Okul Türü		
NL	16	39,0
ODAL	15	36,5
ML	10	24,5
Özel Ders Alma Durumu		
Aldım	2	4,8
Almadım	39	95,2
Aylık Gelir		
3000 TL ve altı	5	12,1
3001 TL-9000 TL	26	63,4
9001 TL ve üzeri	10	24,5
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	16	39,0
Ortaokul	8	19,5
Lise	11	26,8
Üniversite	6	14,7
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	11	26,8
Ortaokul	10	24,5
Lise	8	19,5
Üniversite	12	29,2
Toplam	41	100

Araştırmada 10. sınıf matematik dersine yönelik öğrenci görüşmelerinde yer alacak katılımcıların belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; incelenen problemle ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durumlar üzerinden gerçekleştirildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2020). Bu örnekleme yönteminin en önemli amacı örnekleme çalışılan problemle taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu örneklemin katılımcılarının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının, araştırmanın amacı gözetilerek karar verilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırmada maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla üç ayrı okuldan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra matematiğe yönelik tutum ve başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler çalışmaya seçilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 41 öğrenci ile

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla 10. sınıf matematik dersi başarı testi ve matematik dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Matematik Dersi Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin 10. sınıf matematik dersine yönelik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi geliştirilirken şu aşamalar izlenmiştir: kazanımların listesinin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, belirtke tablosunun oluşturulması, alan uzmanı görüşlerinin alınması, madde seçiminin yapılması, başarı testi deneme formunun oluşturulması, başarı testi deneme formunun uzman görüşlerine sunulması, başarı testinin deneme formunun soru çözüm süreleri ve cevap anahtarı kontrolünün yapılması, uzman görüşleri sonucunda güncellenen başarı testinin soru ve cevap anahtarı kontrolü için öğrencilerle ön uygulama yapılması, başarı testinin pilot uygulamasının yapılması, pilot uygulama verilerinin madde analizlerinin yapılması, başarı testine son halinin verilmesi. 86 maddeden oluşan başarı testinin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde başarı testinin madde güçlüğü orta güçlükte ($p=.415$) ve ayırt ediciliğinin yüksek ($r=.628$) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri .971 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerden yola çıkılarak başarı testinin orta güçlükte, güvenilirliği ve ayırt ediciliği yüksek bir ölçek olduğu söylenebilir (Tekin, 1996).

Başarı testindeki soru sayısının fazla olması sebebiyle uzman görüşleri doğrultusunda başarı testi dönemlere ayrılmıştır. İlk dönem konularını kapsayan birinci dönem başarı testi 2021 yılı Eylül ayında öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin başarı testine ad, soyadı ve sınıf bilgilerini yazmaları istenmiştir. Bu şekilde ön test uygulamasında yer almayan ya da son teste katılmayan öğrencilerin verisi araştırma dışında bırakılmıştır. 2022 yılı Ocak ayında başarı testinin son test uygulaması yapılmıştır. İkinci dönem konularını kapsayan ikinci dönem başarı testi ön test uygulanma süreci 2022 yılı Ocak ayında gerçekleştirilmiştir. Başarı testinin ikinci dönem son test uygulaması ise 2022 yılı Nisan ayında yapılmıştır. Veri toplama süreleri yaklaşık her bir veri toplama aşamasında beş gün sürmüştür.

Tablo 3. Başarı testinin tanımlayıcı istatistikleri

	Genel	Alt Grup	Üst Grup
Soru Sayısı	86	86	86
Uygulanan Kişi Sayısı	436	121	119
En Yüksek Puanlı Öğrencinin Puanı	83	17	83
En Düşük Puanlı Öğrencinin Puanı	4	4	52
Ortalama	35,68	11,72	65,73
Standart Sapma	22,02	10,66	10,15
Çarpıklık değeri	.459	-1.05	.269
Basıklık değeri	-1,073	.29	6,43
KR-20 Güvenirlik Katsayısı	.971	-	-
Madde Güçlük Ortalaması	.415	-	-
Madde Ayırt Edicilik Ortalaması	.628	-	-

Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Baykul (1990) tarafından geliştirilen Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. “*Tamamen Katılıyorum*”, “*Katılıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipindeki ölçek, 15’i olumlu, 15’i olumsuz 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından .96 olarak bulunmuştur (Baykul, 1990). Çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .93 bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin yüksek derecede güvenirliğe sahip bir ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun olması ve 200’ün üzerinde bilimsel çalışmada kullanılmış olması sebebiyle ölçeğin araştırmada kullanımının uygun olduğu düşünülmüş ve ölçek araştırmada kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin ön test uygulaması 2021 yılı Eylül ayında gerçekleştirilmiştir. 2022 yılı Nisan ayının son haftasında tutum ölçeğinin son test verileri toplanmıştır. Veri toplama süresi ön test ve son test uygulamasında üçer gün sürmüştür.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrenci görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle araştırmanın amacından, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkelerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve ilgili literatürden (Eyiol, 2019; Okuyucu, 2019; Tüz Önal, 2020) yola çıkılarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu uzman görüşlerinin alınması, amacıyla biri nitel araştırmalarda, üçü eğitim programları ve öğretim alanında, biri ölçme değerlendirme alanında, biri Türkçe eğitimi alanında olmak üzere altı uzmana iletilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde görüşme formundaki bazı sorular çıkarılmış bazı sorular ise güncellenmiştir. Bu çıkarım ve güncellemeler sonrası form kullanıma hazır hale getirilmiştir. Son olarak görüşme formu kullanılarak üç öğrenci ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler neticesinde anlaşılır olmayan ve farklı anlaşılan soruların olmadığı belirlenmiştir. Görüşmeler 2022 yılı Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- Dönem sonunda yapılan ölçümde matematik dersi başarınızın ne düzeyde olduğu düşünüyorsunuz? Bunun sebeplerini açıklar mısınız?
- Dönem başında yapılan ölçümde matematik dersine yönelik duygularınız nelerdir? Bunun sebeplerini açıklar mısınız?
- 10.Sınıf Matematik dersinde konulara ayrılan süre yeterli mi? Hangi konuları yavaş/hızlı geçtiğini düşünüyorsunuz?
- 10.sınıfta görmekte olduğunuz matematik dersinin olumlu yönleri nelerdir? Açıklar mısınız?
- 10.Sınıf Matematik dersinde yapılan sınavların ve verilen ödevlerin başarılı öğrenci ile başarısız öğrencileri birbirinden ayırabildiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
- Matematik öğretimi sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analiz sürecinden, hangi istatistiklerin kullanıldığından ve hangi analiz tekniklerinden yararlanıldığından bahsedilmiştir. Bu bölüm nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlık halinde sunulmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel analiz boyutunda başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Başarı testinin verileri doğru cevaplar 1, yanlış ve boş cevaplar 0 olacak şekilde veri analiz programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada her bir kazanım için ayrı ayrı kazanım toplam puanları ve kazanım yüzdeleri hesaplanmıştır. Çalışmada başarı yüzdesi hesaplanmasının sebebi yüzde ile elde edilen puanın standart bir puan olması ve yorumlanmasının kolay olmasıdır. Yüzdenin hesaplanmasında (Doğru Sayısı/Soru Sayısı)*100 formülü kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel alt sorularından olan “*10. sınıf öğrencilerinin program kazanımlarına erişimi düzeyi nedir?*” sorusuna cevap aramak amacıyla öncelikle hangi analizin kullanılacağı belirlenmiştir. Bu tespitin yapılabilmesi için verilerin dağılımı incelenmiştir. Birinci dönem uygulanan başarı testinin verilerinin dağılımı incelenirken erişim toplam puanları esas alınmıştır. Birinci dönem başarı testi verilerinin dağılımının belirlenmesi amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ($p=.000$) ve Shapiro-Wilk ($p=.000$) normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0.044/0.104) elde edilen çarpıklık indeksi -0.423’tür. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (-0.976/0.208) elde edilen basıklık indeksi -4.692’dir. Normallik varsayımını sağlaması için çarpıklık ve basıklık indeksinin -1.96 ile +1.96 aralığında olması gerekir (Taşpınar, 2017). Çarpıklık indeksi -1.96 ile +1.96 arasında olmasına rağmen basıklık indeksinin bu aralığın dışında olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu ve yorumların neticesinde birinci dönem başarı testi erişim toplam puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci dönem uygulanan başarı testinin verilerinin dağılımı incelenirken erişim toplam puanları esas alınmıştır. İkinci dönem başarı testi verilerinin dağılımının belirlenmesi amacıyla yapılan analizler ile çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0.331/0.102) çarpıklık indeksi 3.245 ve basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (-0.422/0.203) basıklık indeksi -2.078 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre ikinci dönem başarı testi erişim toplam puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başarı testinin erişim verilerinin hem ilk dönem hem de ikinci dönem normal dağılım göstermemesi sebebiyle öğrencilerin program kazanımlarına erişim düzeylerinin belirlenmesinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel alt sorularından olan “*10. Sınıf Matematik dersine yönelik öğrencilerin tutumları dönem başında ve dönem sonunda hangi düzeydedir?*” sorularına cevap aramak amacıyla ön test toplam puanı, ön test yüzdesi, son test toplam puanı ve son test yüzdesi hesaplanmıştır. Tutum yüzdelerinin hesaplanmasında (alınan toplam puan/alınabilecek toplam puan)*100 formülü kullanılmıştır. Tutum düzeyinin yorumlanmasında ön test ve son test tutum yüzdeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel alt sorularından olan “10. Sınıf Matematik dersine yönelik öğrencilerin tutumları dönem sonu dönem başına göre değişim göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla öncelikle hangi analizin kullanılacağı belirlenmiştir. Bunu tespit etmek amacıyla verilerin dağılımı incelenmiştir. Verilerin dağılımının incelenmesinde öğrencilerin tutum erişim puanları esas alınmıştır. Tutum testi verilerinin dağılımının belirlenmesi amacıyla yapılan analizler ile çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (-0,065/0,101) çarpıklık indeksi -0,643 ve basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (1,249/0,202) basıklık indeksi 6,183 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre tutum ölçeği verilerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Tutum testinin erişim verilerinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle tutum düzeylerinin değişimlerinin belirlenmesinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. “10. Sınıf matematik dersi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” sorularına cevap vermek amacıyla öğrenci görüşmelerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği; bir metnin içeriğinin özünü yansıtacak bir biçimde kelime veya kelime gruplarının kullanılarak sistematik bir biçimde tema, kategori ve kodların oluşturulduğu bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2020). İçerik analizinde temel amaç veri toplama araçları ile elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda öğrencilerden elde edilen veriler Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Bu dokümanlar NVivo 11 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu dokümanlardaki veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlere tanımlayıcı kodlar verilmiştir. Bu kodlar bir sonraki aşamada ortak yönleri tespit edilerek kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerden ortak olanlar ise temalar altında toplanmıştır. Örneğin; “Matematik Öğretimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar” teması altındaki kodlar politika kaynaklı, öğrenci kaynaklı, içerik kaynaklı, ebeveyn kaynaklı, okul kaynaklı ve öğretmen kaynaklı kategorileri altında birleştirilmiştir. Kodlar, kategoriler ve temaların oluşturulma aşamasından sonra veriler son bir kez incelenmiştir. Bu incelemede; kodların doğru olup olmadığı, temaların doğru olup olmadığı, kodların uygun tema altında olup olmadığı kontrol edilmiş, gerekli değişim ve düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen kavramlar tema, kategori, kod, görüşmeciler kodları, frekans (*f*) gibi veriler diyagram kullanılarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Öğrenciler için Ö1, Ö2, Ö3,, Ö41 kodu kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın bu bölümünde verilerin toplanması ve analizinde geçerlik ve güvenirlikle ilgili alınan tedbirlere yer verilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçları ve süreci ile ilgili çalışmalar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Nicel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu başlık altında araştırmada nicel veri toplama araçları olan başarı testi ve tutum ölçeğinin geçerliği ve güvenirlüğinden bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra veri toplama sürecinde

geçerlik ve güvenirligi sağlamak için yapılan çalışmalar aktarılmıştır. Nicel veri toplama araçları ve süreci ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları şunlardır:

- Tutum ölçeğinin uzman görüşleriyle testin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Tutum ölçeğinin 200’ün üzerinde bilimsel çalışmada kullanılmış olması geçerliği, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değerinin 0.96 bulunması güvenirligi ile ilgili önemli bir kanıt oluşturmaktadır.
- Başarı testinin ve tutum ölçeğinin uygulanma sürecine katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Birinci dönem başarı ön testine katılım göstermek istemeyen bir sınıfa test uygulanmamıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu başlık altında nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme geçerliği ve güvenirlüğinden bahsedilmektedir. Nitel veri toplama araçlarının yanı sıra bu verilerin toplanma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları açıklanmaktadır. Nitel veri toplama aracı ve süreci ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları şunlardır:

- Öğrenci görüşme formu geliştirilirken uzman görüşleriyle testin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Görüşmelere katılım sağlamak istemeyen öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmemiştir. Öğrenci görüşmeleri gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.
- Öğrenci görüşmelerinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır.
- Çalışmada öğrenci görüşmelerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Çalışmada öğrenci görüşmelerine ait veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ardından araştırmacıların analiz sonuçları arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama göre uyum yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır. Bu işlemden sonra araştırmacılar bir araya gelerek elde edilen bulgular karşılaştırılmış, uyumsuzluk gösteren bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.
- Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin yazıya aktarılmasında cümle yapılarında herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Yazıya aktarılan ses kayıtları yeniden dinlenip yazıya aktarılan kayıtlarda eksiklik ya da yanlışlık olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilere uygulanan başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen bulgular nicel alt amaca ilişkin bulgular başlığında sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin yanı sıra sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular nitel alt amaca ilişkin bulgular başlığında sunulmuştur.

Nicel Alt Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada “10. sınıf matematik dersine yönelik öğrencilerin program kazanımlarına dönem başında sahip olma ve dönem sonunda ulaşma düzeyi nedir?” alt sorularına ait bulgular

Tablo 5'te ve Tablo 6'da sunulmuştur. Araştırmada başarı ön test ve son testine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin ilk dönem ön test başarı yüzdelerinin 6,18, son test başarı yüzdelerinin 47,22 olduğu belirlenmiştir. İkinci dönem ön test başarı yüzdelerinin 12,12, son test başarı yüzdelerinin 44,75 olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre 10.sınıf öğrencilerinin hem ilk dönem hem de ikinci dönem öğretim programlarının kazanımlarına ulaşamadığı söylenebilir. Araştırmada başarı testi son test kazanım yüzdeleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5'teki kazanım yüzdeleri incelendiğinde öğrencilerin yalnızca kazanım 20'ye (İkinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kavramını açıklar) ulaştığı söylenebilir. Bunun yanı sıra en düşük başarının kazanım 17 (Polinomlarla toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini yapar) ve kazanım 18'den (Bir polinomu çarpanlarına ayırır) elde edildiği görülmektedir. Araştırmada "10. Sınıf Matematik dersine yönelik öğrencilerin program kazanımlarına erişti düzeyi nedir?" sorusunun cevabına yönelik test sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. Matematik dersine yönelik başarı yüzdeleri ve toplam puanlar

Değişken	1.Dönem				2.Dönem			
	ÖNTP	ÖNY	STTP	STY	ÖNTP	ÖNY	STTP	STY
Başarı	3,27	6,18	25,03	47,22	2,30	12,12	8,50	44,75

ÖNTP: Ön Test Toplam Puan, STTP: Son Test Toplam Puan, ÖNY: Ön Test Yüzde, STY: Son Test Yüzde, Ort. Ortalama

Tablo 5. Son test kazanım yüzdeleri

Kazanımlar	Ort.
Kazanım 1	43,48
Kazanım 2	67,39
Kazanım 3	62,14
Kazanım 4	45,29
Kazanım 5	46,65
Kazanım 6	37,23
Kazanım 7	65,22
Kazanım 8	56,70
Kazanım 9	64,37
Kazanım 10	39,98
Kazanım 11	48,31
Kazanım 12	52,78
Kazanım 13	50,54
Kazanım 14	51,15
Kazanım 15	41,30
Kazanım 16	39,43
Kazanım 17	20,29
Kazanım 18	29,71
Kazanım 19	42,81
1.Dönem Ortalama	47,22
Kazanım 20	72,34
Kazanım 21	46,02
Kazanım 22	41,21
Kazanım 23	39,13
Kazanım 24	45,56
Kazanım 25	37,76
2.Dönem Ortalama	44,75
Kazanım 26	NA
Kazanım 27	NA

Ort: Ortalama NA: Boş

Tablo 6. Matematik başarı ön test son test sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
1.Dönem Başarı Testi	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-20,247	.000
	Pozitif Sıralar	546	274.00	1493330.00		
	Eşit	6				
	Toplam	552				
2.Dönem Başarı Testi	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-20,706	.000
	Pozitif Sıralar	570	285.50	162735.00		
	Eşit	5				
	Toplam	575				

Tablo 7. Matematik Dersine Yönelik Tutum Yüzdeleri ve Toplam Puanlar

Puan	Ön Test Yüzde	Son Test Yüzde
Tutum	64,50	59,48

Tablo 8. Matematik dersine yönelik tutum ön test son test sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Matematik	Negatif Sıralar	351	305.12	107098.00		
Dersine Yönelik	Pozitif Sıralar	204	231.33	47192.00	-7.926	.000
Tutum	Eşit	28				
	Toplam	583				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 10. sınıf öğrencilerinin 1.dönem konularını içeren başarı testinin ön test puanları ($\bar{X}=3.27$) ile son test puanları ($\bar{X}=25.03$) arasındaki karşılaştırmada son test lehine anlamlı farklılık ($z=-20.247$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle 10. sınıf öğrencilerinin 1. dönem matematik başarılarının MDÖP-10'un uygulanmasından sonra öncesine göre yüksek düzeyde pozitif yönde farklılaştığı söylenebilir. Tablo 12'de 10. sınıf öğrencilerinin 2.dönem konularını içeren başarı testinin ön test puanları ($\bar{X}=2.30$) ile son test puanları ($\bar{X}=8.50$) arasında son test lehine anlamlı farklılığın ($z=-20.706$, $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 10. sınıf öğrencilerinin 2. dönem matematik başarılarının MDÖP-10'un uygulanmasından sonra öncesine göre yüksek düzeyde pozitif yönde farklılaştığı söylenebilir. Araştırmada "10. Sınıf Matematik dersine tutumları dönem başında ve dönem sonunda hangi düzeydedir" sorusunun cevabına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

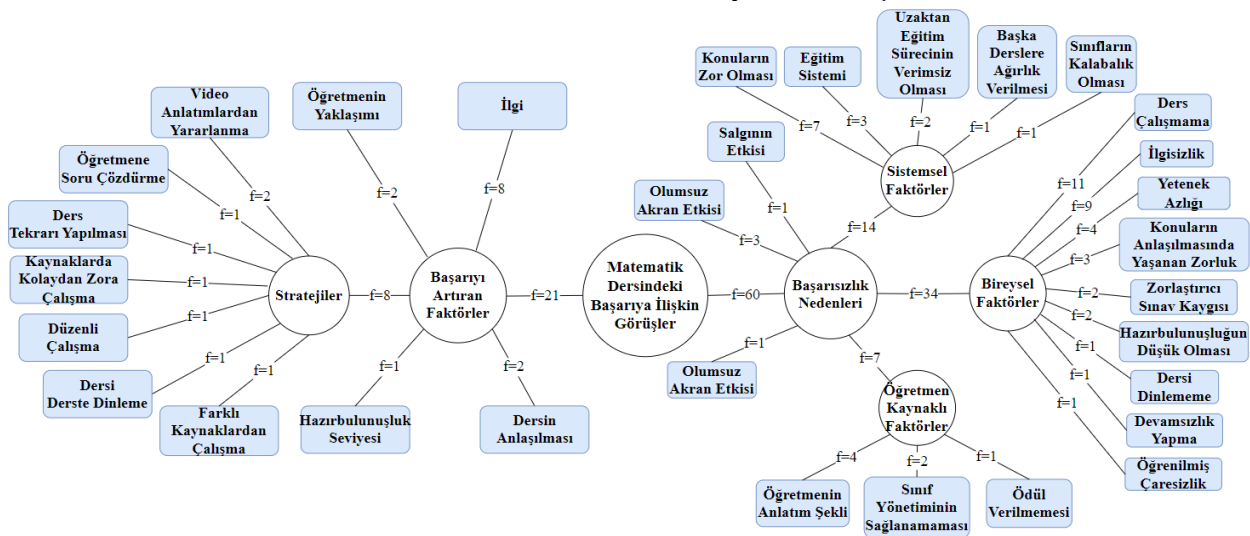
Tablo 7 incelendiğinde dönem başında yapılan ölçme sonuçlarına göre matematik dersine yönelik tutum yüzdesinin 64,50 olduğu tespit edilmiştir. Yılın sonunda yapılan ölçme sonuçlarına göre matematik dersine yönelik tutum yüzdesinin 59,48 olduğu belirlenmiştir. Tutum yüzdelerinden de anlaşılacağı gibi matematik dersi öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının azaldığı söylenebilir. Araştırmada "10. sınıf matematik dersine yönelik öğrencilerin tutumları dönem sonu dönem başına göre değişim göstermekte midir?" sorusunun cevabına yönelik bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

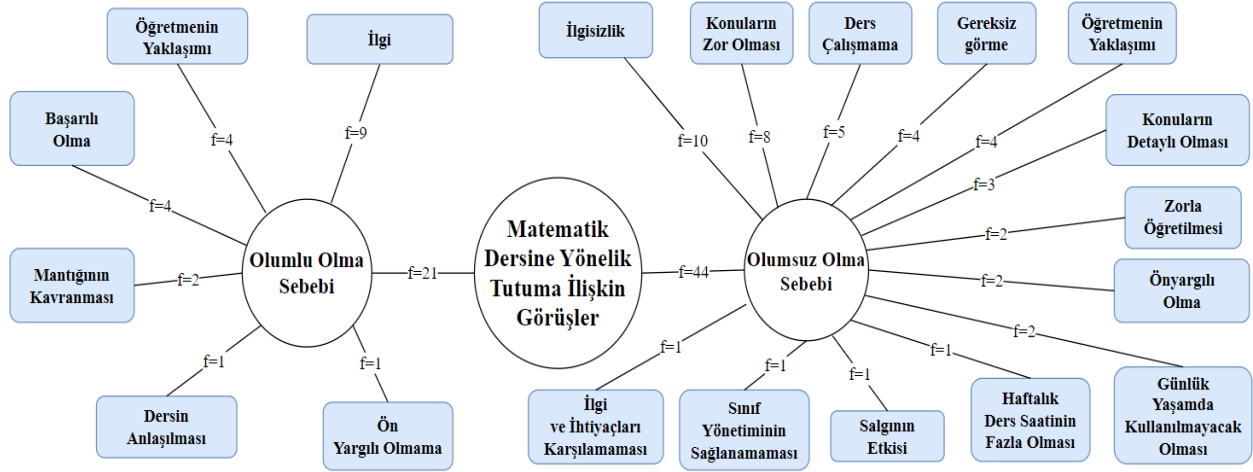
Tablo 8'de görüldüğü gibi, 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları ($\bar{x}=96.75$) ile son test puanları ($\bar{x}=89.23$) arasındaki karşılaştırmada ön test lehine anlamlı farklılık ($z=-7.926$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri MDÖP-10'un uygulanmasından sonra öncesine göre orta düzeyde negatif yönde farklılaştığı söylenebilir.

Nitel Alt Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin 10. sınıf matematik dersi hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin 10. sınıf matematik dersindeki başarıya etki eden faktörlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

Ö36 matematik dersindeki başarısının matematiğe yönelik ilgisinden kaynaklı olduğunu "Ben matematiği seviyorum bu yüzden matematik çözmek bana sıkıcı değil eğlenceli geliyor ve bu sayede sevgi başarı doğuruyor." sözleriyle belirtmiştir. Ö31 video anlatımlarından yararlanarak matematik dersindeki başarısını arttırdığını "Matematik konuları zincirleme olduğu için temelimin zayıf olduğu yerleri video izleyip geçerek ilerliyorum." sözleriyle ifade etmiştir. Ö32 dersin anlaşılması ve dersi tekrar etmesi sebebiyle matematikteki başarısının yüksek olduğunu "Sebebini tam olarak bilmiyorum. Sanırım eve gidince derste işlediklerimizi tekrar etmem, okulda da anlamam, kavramam olabilir." cümleleriyle belirtmiştir. Ö18 ise öğretmenin yaklaşımı sayesinde matematikteki başarısını arttırdığını "Bu sene kadar matematik notlarım çok iyi değildi fakat bu sene matematiği çok sevmeye başladım sebebi ise hocamız bu da beni matematikte ileriye götürdü." cümleleriyle ifade etmiştir.

**Şekil 1.** Matematik Dersindeki Başarıya İlişkin Öğrenci Görüşleri



Şekil 2. Matematik dersine yönelik tutuma ilişkin öğrenci görüşleri

Ö1 matematik dersindeki başarısızlığının sebeplerini ders çalışılmaması ve ders çalışmaya teşvik edici ödül verilmemesi olduğunu “Kötü, sebebi çalışmıyorum, ortaokulda hocalar çikolata veriyim sana çarpım tablosunu oku derdi bende okurdum test verirlerdi yapardım ama şimdi yapamam” sözleriyle ifade etmiştir. Ö24 matematik dersi konularının zor olması ve ders çalışmaması sebebiyle matematik dersindeki başarısının düşük olduğunu “Matematikte başarımlı genel olarak iyi ama lisede biraz daha düştü bunun nedeni yeterli çalışmama ve konuların zorluğu olduğunu düşünüyorum.” cümleleriyle belirtmiştir. Ö12 matematik dersindeki başarısızlığının sebebini derse olan ilgisinin düşük olmasından kaynaklı olduğunu “Matematik dersi beni sıkıyor bu sebeple çalışmıyorum ve başarımlı düşüyor. Aynı zamanda matematik çalışmaya üşeniyorum. Bu durumda başarımlı olumsuz etkiliyor.” sözleriyle belirtmiştir. Ö16 matematik dersindeki başarısızlığının az olması sebebiyle matematik başarısının düşük olduğunu “Çok başarılı olmamamın sebebi matematiğin sadece işlemlerden ibaret olmamasıdır. Matematik yorum da isteyen bir derstir. Sorular üzerine yorum yapabilme kabiliyetimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö17 konuları anlamada zorluk yaşadığını ve bu sebeple matematik başarısının düştüğünü “Son zamanlardaki notlarımla bakarsak matematikte başarımlı düştüğümü düşünüyorum. Konuları anlamam zorlaştı ve anlasam da farklı biçimlerde sorulan sorular kafamı karıştırıyor. Çalışma isteğim de bundan dolayı baltalanıyor.” cümleleriyle belirtmiştir. Ö37 matematik sınavlarında yaşadığı kaygı sebebiyle matematik başarısının düştüğünü “Fakat matematik denemeleri, yazılıları vb. bir durumda strese giriyorum ve bu durum haliyle sınav başarımlı düşürüyor.” sözleriyle belirtmiştir. Ö11 matematik dersindeki başarısızlığının sebebinin derse olan ilgisizlik ve öğrenilmiş çaresizlik olduğunu “Matematik dersindeki başarımlı önceki okul dönemlerimde yani ilköğretim ve ortaokulda daha yüksek görüyordum. İlgi de aynı şekilde daha fazlaydı fakat lisede matematiğe küstüm ve açıkçası hiç yapasım gelmiyor.” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö26 matematik dersindeki başarısızlığının düşük olmasının öğretmenin anlatımından kaynaklı olduğunu “Öğretmenimiz konuları bayağı hızlı anlatıyor. Bu sebeple konuları anlamıyorum ve başarımlı düşüyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin matematik dersindeki tutuma ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Ö25 matematik dersine olan ilgisi sebebiyle matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu “Matematik çözmek

rahatlatıyor. Kafa dağıtıcı bir etkinlik gibi de görülebilir.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö39 matematiğe olan ilgisini “Matematiği çok seviyorum. Sorularını çözmek eğlenceli geliyor. Severek öğreniyorum. Matematik sorularını çözünce mutlu oluyorum.” cümleleriyle belirtmiştir. Ö16 matematiğe yönelik olumlu tutumunun öğretmenin yaklaşımından kaynaklı olduğunu “Matematik dersini seviyorum. Bunun sebebi dersime giren matematik öğretmeni olduğunu düşünüyorum. Ortaokulda sevmediğim bir ders olan matematiği şuan sevmemi sağlayan kişi matematik öğretmenimdir.” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö33 başarılı olmasının matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip olmasında bir etken olduğunu “Açıkçası yapabilece her şey eğlenceli ve güzel gelir. Ben yapabiliyorum o yüzden seviyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö41 matematiğe karşı ön yargılı olmaması sebebiyle bu dersi sevdiğini “Zor diye bir algı var. Açıkçası saçmalaktan ibaret. Sadece sevip önyargıları kırarlarsa benim gibi matematiği severler.” sözleriyle belirtmiştir.

Ö23 matematik dersine yönelik olumsuz tutumunun derse olan ilgisizlikten kaynaklı olduğunu “Artık çok ilgimi çekmiyor. Sadece üniversite sınavında işime yarayacak bir ders olarak görüyorum. İlgi çekmiyor artık ama çalışmak zorundayım.” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö11 konuların zor olması, öğretmenin yaklaşımı, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaması sebebiyle bu dersi sevmediğini “Eskiden severdim şu an değil. Sebebi konuların zorlaşması, bana hitap etmemesi ve öğretmenimizin tavrıyla alakalı problemler.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö9 ders çalışmaması sebebiyle matematiğe yönelik olumsuz tutumunun olduğunu “Olumsuz olmasının sebebi akademik işlerden kaçınmam. Matematikte diğer sayısal dersler gibi akademik bir gayret gerektirdiği için sevmiyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Ö17 matematiğin gereksiz bir ders olduğunu ve bu sebeple matematiği sevmediğini “Gördüğümüz konuların benim için bir yararı olacağını düşünmüyorum ve soruların sadece soru sormak, zorlamak için yapıldığını ve öğretme amacı olmadığını düşünüyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. Ö33 matematik dersinde öğrendiklerinin günlük yaşamda kullanılmaması sebebiyle matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu “Ama bazı konuları saçma. Mesela polinom veya köklü sayılar. Günlük hayatta hiç işimize yaramayacak. Yani bunun gibi birkaç konu daha böyle.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö12 matematiğe karşı önyargılı olduğunu ve bu sebeple matematiği sevmediğini “Hayır sevmem korku besliyorum. Nedenini bilmiyorum” cümleleriyle ifade etmiştir. 10. sınıf matematik

dersindeki kazanımların öğretimine ayrılan sürelerle yönelik öğrenci görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.



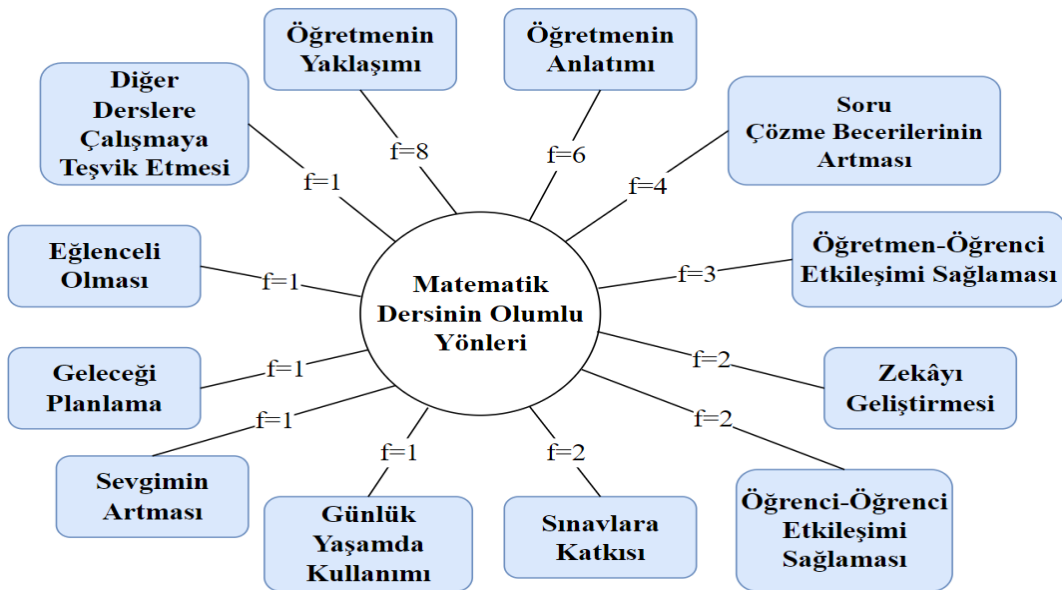
Şekil 3. Kazanımlara ayrılan sürelerle yönelik öğrenci görüşleri

Ö26 kazanımların öğretimine ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu "Yeterli değil. Daha yavaş işlenmeli. İkinci dereceden denklemler, çarpanlara ayırma, polinomlar ve fonksiyonlar çok hızlı geçti." sözleriyle belirtmiştir. Ö36 da benzer biçimde kazanımların öğretimine ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu "Asla yeterli değil. Mesela biz polinomları çok hızlı geçtik ve yazılı haftasına denk geldiği için de bir şey anlamadım. Ancak tatilde çalışıp anlamaya çalışacağım. Konularda daha uzun süre kalınabilir." sözleriyle ifade etmiştir.

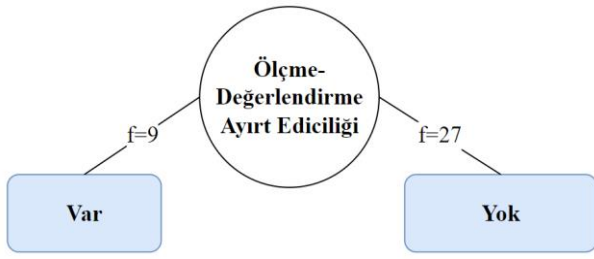
Ö21 ise kazanımların öğretimine ayrılan sürelerin yeterli olduğunu "Bence yeterli. Her konuyu müfredatta verilen süreye göre işliyoruz. Bazen bazı konular uzun sürüyor ama yetiştiriliyor." cümleleriyle ifade etmiştir. 10. sınıf matematik dersinin olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.

Ö16 matematik öğretiminde öğretmenin yaklaşımının olumlu olduğunu "Öğretmenimizin bize karşı gayet iyi niyetli, sabırlı olduğunu düşünüyorum. Anlamadığımız konuları tekrar etmekten hiç bıkmıyor, sınavlarda karşımıza çıkabilecek her türlü soru tiplerini bize göstermeye ve öğretmeye çalışıyor." sözleriyle ifade etmiştir. Ö32 matematik öğretiminde öğretmenin anlatımının iyi olmasının ve öğrencilerle etkileşim sağlamanın olumlu olduğunu "Yani öğretmenimiz anlatırken bizim de anlamadığımız yerleri anlatması ya da soruların çözümünde bize de söz hakkı

vermesi güzel oluyor." sözleriyle belirtmiştir. Ö23 matematik öğretiminin sınavlara katkı sağladığını "Tek olumlu yönü sınavlarda soru çözebilecek olmama katkı sağlaması açıkçası. Başka derdim yok zaten tek derdim sınavda ne olacak kaygısı." cümleleriyle belirtmiştir. Ö36 matematik öğretiminin zekâyı geliştirdiğini "Matematik bize aklımızı nasıl daha iyi kullanacağımızı öğretir." sözleriyle ifade etmiştir. Ö22 matematik öğretiminden elde edilen bilgilerin günlük yaşamda yararlı olduğunu "Mesela normal yaşantıda bir şeyler hesaplamak alım satım işlerinde çok işe yarıyor." cümleleriyle ifade etmiştir. Ö22 matematiğin geleceği planlamada yararlı olduğunu "Hayatımda alacağım kararları nerde nasıl başlayacağımı biliyorum. Mesela benim hayatımda neleri sıralayacağımı biliyorum." cümleleriyle belirtmiştir. 10. sınıf matematik dersinde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başarılı-başarısız öğrencileri ayırıp ayırmadığına ilişkin öğrenci görüşleri Şekil 5'te gösterilmiştir. Ö23 matematik dersinde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başarılı-başarısız öğrencileri ayırt edemediğini "Hayır düşünmüyorum. Kullanılmayan zekâ diye bir şey var. İnsanları ayırıp, sınıflandırarak potansiyelleri kaybetmiş kendi ellerinizle yok etmiş oluyoruz." cümleleriyle ifade etmiştir. Ö27 de uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ayırt ediciliği sağlamadığını "Hayır düşünmüyorum. Sınavlar öğrencilerin cevherlerini gölgeliyor." sözleriyle belirtmiştir. Ö35 de farklı bakış bir bakış açısıyla ölçme-değerlendirmede ayırt ediciliğin sağlanmadığını "Bence sınavlar bizi ayırmamalı. Kimsenin sınavdaki durumunu bilemeyiz. Bir insanın başarısını sınavla ölçmeyi çok yanlış buluyorum." cümleleriyle belirtmiştir. Benzer biçimde Ö37 de bu ayırt ediciliğin sağlanmadığını "Asla. Sistemin başarılı gördüğü insanların sadece 3-5 soruluk sınav ile ölçülmesi çok saçma. Başarılı öğrenci her sınavda kendini gösteremeyebilir. İnsanlık hali her günümüz kusursuz geçmiyor ya. Ders içi katılımının sınavlardan daha önce tutulması gerektiğini düşünüyorum." sözleriyle ifade etmiştir.



Şekil 4. Matematik dersinin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri



Şekil 5. Ölçme değerlendirme ayırt ediciliğine yönelik öğrenci görüşleri

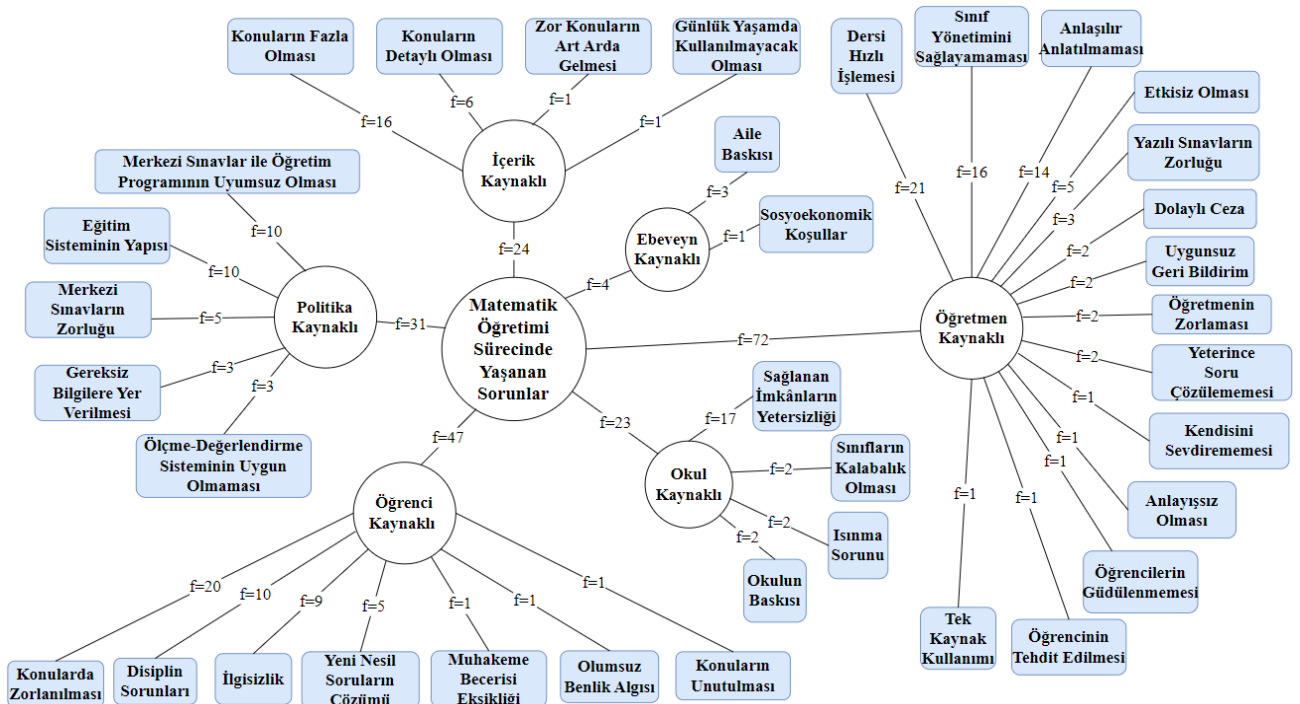
Ö19 matematik dersinde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başarılı-başarısız öğrencileri ayırt edebildiğini "Evet düşünüyorum. Sınavlar ile öğrenciler birbiri ile yarışıyor. Bu yüzden sıralama denen bir şey ortaya çıkıyor. Ve bu sıralama başarılı ile başarısız ayırıyor." cümleleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö17'de uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin başarılı-başarısız öğrencileri ayırt edebildiğini "Sınavlar kimin dersi ne kadar anladığını ve soruları yapamadığında kızmak yerine neden yapamadığını düşünüp üzerine düşünülmesi gerektiğini gösteriyor." sözleriyle ifade etmiştir. 10. sınıf matematik dersi öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrenci görüşleri Şekil 6'da gösterilmiştir.

Ö11 öğretmenin dersi hızlı işlemesi sebebiyle sorun yaşadığını "Hocamız dersi çok hızlı işliyor. Müfredata göre ilerliyor. Bu açıdan sorun yok ama çok hızlı ilerliyor. Fonksiyonlar uçak hızında, polinomlar roket hızında, çarpanlara ayırma konularını Formula-1 yarış arabaları hızında geçtik." cümleleriyle ifade etmiştir. Ö17 öğretmenin anlaşılır anlatmaması sebebiyle sorun yaşadığını "Öğretmen akıllı tahtadan soru açar, biz dinleriz, anlamadığımızda sorarız yine düzgün anlatmaz, tahtada yazanları deftere geçirmemizi de beklemeden soruyu geçer ve genellikle verimsiz dersler geçirmiş oluruz. En azından benim için durum bu." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö24 öğretmenin anlaşılır anlatmaması sebebiyle sorun yaşadığını "Matematik hocası ise bizi çok zeki filozof falan sanıyor herhalde dersi öyle

anlatıyor. Bu da benim dersten soğuma sebebim oluyor." cümleleriyle belirtmiştir. Ö14 öğretmenin sınıf yönetimini yeterince sağlayamaması sebebiyle sorun yaşadığını "Sınıf ortamı dersi dinlemeye ve anlamaya müsait değil. Sınıf ortamında çok konuşuyorlar derse odaklanmak zor oluyor." sözleriyle belirtmiştir. Ö33 yazılı sınavların zor olması sebebiyle sorunlar olduğunu "Sınavda çok zorluyorlar. Verdiklerinin kat kat daha fazlasını istiyorlar. Bu da başarı oranını düşürüyor." cümleleriyle ifade etmiştir. Ö17 dolaylı cezanın öğrencinin derse olan ilgisini azalttığını "Derste genel olarak başarılı olan, soru sorulduğu anda parmak kaldıran öğretmenin "favori" öğrencilerinin hevesini kırması gibi nedenler matematik dersine ilgimi yitirmeme neden oldu." sözleriyle belirtmiştir. Ö23 öğretmenin uygunsuz geri bildirim sebebiyle sorun yaşadığını "Gerçekten sadece öğretmen olmak için, olabildiği için olan karakterler var. Kimseyi aşağılamıyorum bu arada gördüğüm şey bu. Soru sorduğum zaman ters bir tepki alma kaygısı aşılanmış oldu." cümleleriyle belirtmiştir. Ö35 öğretmenin dersi hızlı işlemesi ve derste yeterince soru çözülmemesi nedeniyle sorun yaşadığını "Bazı zor konulara az zaman veriliyor. Öğretmenimiz müfredatı yetiştirmek için hızlı anlatıyor. Daha az soru çözmek zorunda kalıyor." sözleriyle ifade etmiştir.

Ö20 konuların fazla olması, konularda zorlanması ve zor konuların peş peşe gelmesi sebebiyle sorunlar yaşadığını "Konular çok fazla. Zaten öğrenmesi de zor. Çünkü konular zor. Ayrıca ağır konular üst üste geldi." cümleleriyle ifade etmiştir.

Ö28 matematik öğretiminde derse olan ilgisizliği, öğretmenin ve okulun baskısı nedeniyle sorunlar yaşadığını "En büyük sorunum isteksizlik bunun sebebi isteğim okula gidemeyip bu okula gelmem, hocamız ve okulun gereksiz baskısı." sözleriyle ifade etmiştir. Ö17 yeni nesil soruların çözümünde sorunlar yaşadığını "Şimdiye kadarki bütün konularda "yaratıcı" ve "yeni nesil" sorularda zorlandım. Çünkü sorular gereksiz derecede zor ve stres verici oluyor." cümleleriyle ifade etmiştir.



Şekil 6. Matematik öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrenci görüşleri

Ö7 konuların detaylı olması nedeniyle sorunlar yaşadığını “*Matematik çok detay ve içine daldıkça biraz daha ağır oluyor sade olsa daha iyi olabilirdi.*” sözleriyle belirtmiştir. Ö37 merkezi sınavlar ile öğretim programının uyumsuz olmasının matematik öğretim sürecinde sorunlar oluşturduğunu “*Çünkü derslerde bilgi gerektiren sorular çözüyoruz, ezber yapıyoruz. Fakat karşımıza çıkan sorular mantık-muhakeme de istiyor. Haliyle öğrenci derste gördüğünü sınavda göremeyince şaşırıyor. Daha çok mantık-muhakeme kavramları adı altında çalışması gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö17 matematik öğretiminde gereksiz bilgilere yer verilmesi sebebiyle sorunlar yaşadığını “*Gördüğümüz konuların benim için bir yararı olacağını düşünmüyorum ve soruların sadece soru sormak, zorlamak için yapıldığını ve öğretme amacı olmadığını düşünüyorum.*” cümleleriyle belirtmiştir.

Ö37 okul yönetiminin sağladığı imkânların yetersizliği sebebiyle sorunlar yaşadığını “*Bir kere şu konuda bir anlaşalım; okulun sunduğu herhangi bir imkân yok. Öğrenci bu eğitim sisteminde tek başına kazanmak için çaba gösteriyor. Haliyle her insanda olduğu gibi zaman zaman sevdiğim bir ders olan matematikte bir takım konuları yapamamak strese ve tüzüntüye neden oluyor. Peki sonuç? Yine üstesinden tek başıma geliyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşımlardan biri de başarıya göre değerlendirmedir (Ertürk, 2013). Bloom’un (akt. Yeşilyurt, 2020) tam öğrenme modeline göre sonraki üniteye geçebilmenin ön koşulu öğrencilerin yüzde 70 başarıya sahip olmasıdır. Erden (1998) hedef davranışların değerlendirilmesinde teorik başarı hedefinin % 90-100 olduğunu; okul ortamı içerisinde kontrol edilemeyecek değişkenler de hesaba katıldığında % 70-80 oranının yeterli olacağını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Senemoğlu’na (2013) göre testin mutlak başarı yüzdesinin % 70 ve üzeri bir değer olması o kazanıma ulaşılabildiğini, diğer durumda o kazanıma ulaşılamadığını göstermektedir. Bu bağlamda yapılacak değerlendirmede %70 başarı yüzdesi esas alınmıştır (Bloom, 1976 akt. Yeşilyurt, 2020; Erden, 1998; Senemoğlu, 2013). Araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin başarı yüzdeleri hesaplanmış her iki dönemde öğrencilerin kazanımlara ulaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretim programlarının başarı için öngördüğü düzeye ulaşamamıştır. Ayrıca her bir kazanım düzeyinde öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadığı incelenmiş 25 kazanım içerisinde yalnızca bir kazanıma ulaşıldığı belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgusu ile benzer biçimde matematik öğretim programının akademik başarıyı sağlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Dikkartın Övez, 2012; Okuyucu, 2019; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003).

Araştırmada her iki dönemde öğretim programlarının uygulanması ile öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı artış olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde matematik öğretim programlarının uygulanması ile öğrencilerin başarısının arttığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Canevi, 2019; Chavez, Tarr, Grouws ve Soria, 2015; Çetin, 2017; Dikkartın Övez, 2012; Hatırasu, 2008; İnan, 2009; Krupa ve Confrey, 2017; Okuyucu, 2019; Özalkan, 2010; Schoen ve Hirsch, 2003; Tataroğlu, 2009). Literatürdeki bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik yıl sonundaki tutumlarının yıl başındaki tutumlarına göre azaldığı tespit edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar

incelendiğinde lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarında yıl içerisinde anlamlı bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (İnan, 2009; Tataroğlu, 2009). Canevi (2019), Çetin (2017), Özalkan (2010) ve Hatırasu’nun (2008) çalışmalarında ise matematik dersi öğretim programının uygulandığı lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu bulgular araştırmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir. 12-30 yaş aralığındaki bireylerin tutumlarındaki değişimde akranlar ve kitle iletişim araçlarının yanı sıra eğitimin de önemli bir yeri vardır (Morgan, 1981). Bireylerin tutumlarındaki değişim, ilgili konuda yaşadığı deneyim ve yeterli süre ile mümkün olabilmektedir (Atay, 1995). Bu bağlamda literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genellikle 5-6 hafta gibi kısa süren çalışmalar olduğunu söylemek mümkündür. Fakat araştırmada matematik dersine yönelik tutum düzeylerinin ön test-son test ölçümü arasında yaklaşık 30 hafta geçmiştir. Bu sürenin öğrencinin bir derse yönelik tutum düzeyini anlamlı bir şekilde etkileyebilecek deneyimi yaşayabileceği bir süre olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgunun literatürden farklı olmasının sebebinin öğrencilerin 10. sınıf matematik dersindeki deneyimlerinin uzun süreli olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarının azalması derste kullanılan öğretim yöntemi ve materyallerinden kaynaklı olabilir. Çakıroğlu ve Baki (2016) yaptıkları çalışmada ders içi etkinliklerde ve ders dışı ödev ve projelerde öğrenme nesnelerini kullandıkları iki grubunu matematiğe yönelik tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kullanılan öğretim yöntemi ve materyallerin matematiğe yönelik tutumu olumlu etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada farklı akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan ve başarısız olmalarına sebep olan unsurların neler olduğunun belirlenmesi amacıyla görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerde öğrenciler derse olan ilgi, video anlatımlarından yararlanma, öğretmene soru çözdürme, ders tekrarı yapma, kaynaklardan kolaydan zora doğru çalışma, düzenli çalışma, öğretmenin yaklaşımı, hazırbulunuşluk seviyesinin iyi olması gibi unsurların matematikte başarıyı sağladığını belirtmişlerdir. Ders çalışmama, ilgisizlik, yeteneklerinin az olması, konuların anlaşılmasında yaşanan zorluk, konuların zor olması, eğitim sisteminin olumsuzlukları, öğretmenin anlatımının iyi olmaması, olumsuz akran etkisi gibi sebeplerden dolayı başarısız olduklarını vurgulamıştır. Yavuz Mumcu, Mumcu, Cansız Aktaş (2012) yaptıkları çalışmada lise öğrencileri başarısızlıklarını; çalışmama, matematik dersinin sevilmemesi, derse karşı olan ilgisizlik, derse katılım sağlamama, hazırbulunuşluklarının düşük olması, dersin anlaşılmasında kaygı ve korkulara sahip olma, derse odaklanılamaması, özgüven eksikliği, dersin zor olması, dersin anlamsız olması, öğretmenin anlatım biçimi, haftalık ders saatinin az olması gibi sebeplere bağlamışlardır. Bu araştırma sonuçları çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Matematik dersindeki başarıyı etkileyen birçok sebep bulunmaktadır. Eğitim sisteminin değişkenlerinden olan öğretmenin niteliği, okul ortamı, sınıf iklimi, öğrencinin hazırbulunuşluğu, öğrencilerin matematik dersine yönelik önyargıları vb. birçok sebep matematikteki başarıyı olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Araştırmada veriler farklı okul türlerinden ve farklı sınıflarda öğrenim

gören öğrencilerden toplandığı için öğrenciler matematikteki başarıyı etkileyebilecek bu sebeplerin birçoğuna değinmiştir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersine yönelik olumlu tutuma sahip olma sebeplerini; matematik dersine olan ilgi, öğretmenin olumlu yaklaşımı, derste sağlanan başarı, dersin mantığının anlaşılması, derse karşı ön yargılı olmama olarak sıralamıştır. Derse karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler bunun sebeplerini; ilgisizlik, konuların zorluğu, ders çalışmama, dersi gereksiz görme, öğretmenin olumsuz yaklaşımı, konuların detaylı olması, derse karşı önyargılı olunması olarak ifade etmişlerdir. Literatürdeki çalışmalarda öğretmenler öğrencilerin; derse olan ilgilerinin düşük olduğunu (Aksoy, 2016; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Berkant ve Gençoğlu, 2015; Dikbayır, 2018; Oral Temizkalp, 2019; Şentürk, 2019; Tüz Önal, 2020), bazı konuları anlamakta zorlandığını (Oral Temizkalp, 2019; Özudoğru, 2016), sorumluluk sahibi olmadıklarını (Yalçınkaya, 2018), yeterince çaba sarf etmediğini (Oral Temizkalp, 2019), geleceğe yönelik ümitsiz olduklarını (Oral Temizkalp, 2019), önyargılı olduğunu (Aksoy, 2016), devamsızlık yaptığını (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013) belirtmişlerdir. Matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin ifade ettiği bu sorunlar öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarına sebep olmuş olabilir.

Araştırmada bazı öğrenciler kazanımlara ayrılan sürelerin yeterli, bazı öğrenciler ise yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Tüz Önal (2020) ve Dikbayır'ın (2018) çalışmalarında öğretmenler kazanımlara ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Çiftçi, Akgün ve Deniz'in (2013) çalışmasında öğretmenler kazanımlara ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu özellikle de geometri kısmında ders süresinin yeterli gelmediğini vurgulamıştır. Oral Temizkalp'ın (2019) çalışmasında ise bazı öğretmenler kazanımlara ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu bazıları ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersinin olumlu yönlerini; öğretmenin yaklaşımı, öğretmenin anlatımı, soru çözme becerilerini artırması, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlaması, zekâyı geliştirmesi, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlaması, sınav başarısına katkı sağlaması olarak sıralamıştır. Literatürdeki çalışmalarda matematik dersinin içeriğinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması (Al-Tarawneh ve Al-Qadi, 2016; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Tüz Önal, 2020; Yalçınkaya, 2018), bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlaması (Tüz Önal, 2020), matematiksel düşünmeye teşvik etmesi (Şentürk, 2019), sınıf içi uygulamalarda kolaylık sağlaması (Şentürk, 2019), öğrencilerin görsel algısını geliştirmesi (Oral Temizkalp, 2019), farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına uygun olması (Oral Temizkalp, 2019), günlük yaşamla ilişkili olması (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Oral Temizkalp, 2019; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016), teknoloji destekli yürütülmeye uygun olması (Abdioğlu ve Çevik, 2018), konu sıralamasını iyi olması (Sakallı vd., 2016), matematik ve geometri derslerinin birleştirilmesi (Çiftçi ve Tatar, 2015) gibi olumlu yönlerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşler araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu matematik dersinde uygulanan değerlendirmenin ölçme-değerlendirme ayırt ediciliğine sahip olmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise matematik dersinde uygulanan değerlendirmenin ölçme-değerlendirme ayırt ediciliğine sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde öğretmen kaynaklı sorunları; dersin hızlı işlenmesi, sınıf yönetiminin sağlanamaması, anlaşılır anlatılmaması, etkisiz olunması, yazılı sınavların zor hazırlanması olarak sıralamıştır. Literatürde yer alan çalışmalarda matematik dersi öğretim sürecinde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Oral Temizkalp'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenler öğretimin öğretmen merkezli yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu çalışma araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Tüz Önal'ın (2020) yaptıkları çalışmada proje konularını genellikle öğretmenlerin belirlediğini ifade etmişlerdir. Dikbayır ve Bümen (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin; programda yer almayan kazanımlara yönelik sorular sorduklarını, programda yer almayan konuları işlediklerini, içeriğin günlük yaşamla ilişkisini kurmakta zorluk çektiklerini, performans ödevi, proje ödevi, akran/öz değerlendirme gibi ölçme araçlarını hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı sorunları; konularda zorlanması, disiplin sorunları, ilgisizlik, yeni nesil soruların çözümü olarak ifade etmiştir. Literatürdeki çalışmalarda matematik dersi öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı sorunların olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenler; öğrencilerin derse olan ilgilerinin düşük olduğunu (Aksoy, 2016; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Dikbayır, 2018; Oral Temizkalp, 2019; Şentürk, 2019; Tüz Önal, 2020), öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlandığını (Oral Temizkalp, 2019; Özudoğru, 2016), öğrencilerin liseye uyum sorunu olduğunu (Biçer ve Ada, 2020) ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Literatürde araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olarak öğretmenler; öğrencilerin hazırbulunuşluğunun düşük olduğunu (Adigun, 2020; Aksoy, 2016; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Demir ve Akar Vural, 2016; Dikbayır, 2018; Oral Temizkalp, 2019; Özudoğru, 2016; Tüz Önal, 2020; Yalçınkaya, 2018), öğrencilerin sorumluluk sahibi olmadıklarını (Yalçınkaya, 2018), öğrencilerin matematik becerilerini diğer derslerine aktarmadığını (Avcı, Erikçi ve Ok, 2021), öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmadığını (Oral Temizkalp, 2019), öğrencilerin yeterince çaba sarf etmediğini (Oral Temizkalp, 2019), öğrencilerin geleceğe yönelik ümitsiz olduklarını (Oral Temizkalp, 2019), öğrencilerin önyargılı olduğunu (Aksoy, 2016), öğrencilerin devamsızlık yaptığını (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013) ve bu sebeplerle matematik dersi öğretiminde sorunlar yaşandığını ifade etmiştir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde içerik kaynaklı sorunları; konuların fazla olması, konuların detaylı olması, zor konuların art arda gelmesi, günlük yaşamda kullanılmayacak olması olarak belirtmiştir. Literatürdeki çalışmalarda matematik dersi öğretim sürecinde içerik kaynaklı sorunların olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda görüşmeciler; içeriğin yoğun olduğunu (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Aksoy, 2016; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Çiftçi ve Tatar, 2015; Dikbayır, 2018; Oral Temizkalp, 2019; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016; Tekalmaz, 2019; Yalçınkaya, 2018), konu sıralamasında hatalar bulunduğunu (Aksoy, 2016; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016), içeriğin öğrencilerin ihtiyaç ve becerilerine uygun olmadığını (Özudoğru, 2016) ifade etmiştir. Literatürdeki bu çalışmalar

araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. İncelenen çalışmalarda görüşmecilerin; içeriğin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Dikbayır, 2018; Oral Temizkalp, 2019), içeriğin soyut olduğunu (Oral Temizkalp, 2019), içeriğin sarmal yapıda olmasının iyi olmadığını (Dikbayır, 2018; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016), yapılan değişikliklerle bazı konularda bütünlüğün yitirildiğini (Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016), bazı konuların çıkarılmasının iyi olmadığını (Çiftçi ve Tatar, 2015) ifade ettiği çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde politika kaynaklı sorunları; merkezi sınavlar ile öğretim programının uyumsuz olması, eğitim sisteminin yapısı, ölçme-değerlendirme sisteminin uygun olmaması, merkezi sınavların zorluğu, gereksiz bilgilere yer verilmesi olarak ifade etmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda matematik dersi öğretim sürecinde politika kaynaklı sorunların olduğunu ifade eden çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenler; merkezi sınavlar ile programın uyumsuz olduğunu (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Dikbayır, 2018; Şentürk, 2019), ölçme ve değerlendirme ile ilgili önerilerin uygulanabilir olmadığını (Avcı, Erikçi ve Ok, 2021), merkezi sınav sisteminin olmasının sorun oluşturduğunu (Demir ve Akar Vural, 2016) ifade etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda elde edilen ve araştırma bulgularından farklı sonuçlar içeren politika kaynaklı diğer sorunlara yönelik görüşmeciler; programın sürekli değiştiğini (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Şentürk, 2019), haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu (Oral Temizkalp, 2019; Sakallı, Çakan, Borazan ve Korkmaz, 2016; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013), matematik ve geometrinin birleştirilmiş olarak okutulmasının iyi olmadığını (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Aydın, Laçın ve Keskin, 2018), matematik dersi öğretim programının paydaşların ihtiyaçlarına cevap vermediğini (Avcı, Erikçi ve Ok, 2021), paydaşların düşüncelerinin yeterince dikkate alınmadığını (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Avcı, Erikçi ve Ok, 2021), program tanıtım çalışmalarının yetersiz olduğunu (Avcı, Erikçi ve Ok, 2021), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin uygun olduğunun kabul edilmesinin yanlış olduğunu (Tekalmaz, 2019), programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olmadığını (Dikbayır, 2018), tasarlanan program hakkında bilgi eksikliği olduğunu (Dikbayır, 2018), öğretim programına uygun kaynakların yetersiz olduğunu (Yalçınkaya, 2018), programın ortaokul matematik programı ile uyumlu olmadığını (Yalçınkaya, 2018), öğretmenlere programa uygun hizmet içi eğitimlerin verilmediğini (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Yalçınkaya, 2018; Yurday, 2006), programın yetiştirilmesi kaygısıyla üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yeterince zaman ayrılmadığını (Demir ve Akar Vural, 2016) ifade etmiştir. Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde okul kaynaklı sorunları; sağlanan imkânların yetersizliği, ısınma, sınıfların kalabalık oluşu, okul yönetiminin baskısı olarak belirtmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda matematik dersi öğretim sürecinde okul kaynaklı sorunların olduğunu ifade eden çalışmalar yer almaktadır. Literatürde incelenen çalışmalarda öğretmenler; sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu (Demir ve Akar Vural, 2016; Oral Temizkalp, 2019; Tüz Önal, 2020; Yurday, 2006), yeterli materyal olmadığını (Oral Temizkalp, 2019; Yalçınkaya, 2018), sınıfların teknolojik alt yapılarının yetersiz olduğunu (Oral Temizkalp, 2019) ifade etmiştir. İncelenen bu

çalışmalarda bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Literatürde araştırmadan elde edilen bulgudan farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenler öğretmen sayısının (Adıgün, 2020) ve derslik sayılarının yetersiz (Oral Temizkalp, 2019) olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğrenciler matematik dersi öğretim sürecinde ebeveyn kaynaklı sorunları; aile baskısı ve sosyoekonomik koşullar olarak ifade etmiştir. Literatürde matematik dersi öğretim sürecinde ebeveyn kaynaklı sorunlara rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmada meslek lisesindeki öğrencilerin başarısı düşük düzeyde çıkmıştır. Bu öğrencilerin başarılarını arttırabilmek amacıyla haftada 2 ders saati olacak şekilde “Temel Matematik” dersi eklenebilir. Bu ders ile öğretmenler meslek lisesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini arttırabilir. Böylece matematik öğretiminin verimi artabilir ve yoğun olan lise öğretim programının içeriği öğretmenler tarafından yetiştirilebilir.
- Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarının yıl içerisinde azaldığı belirlenmiştir. Öğrenciler matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarının sebeplerini; ilgisizlik, dersi gereksiz görme, önyargılı olma olarak sıralamıştır. Öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrencilere dersi sevdirecek, öğrencilere dersin gereksiz ve zor olmadığını ifade edebilecek etkinliklerin yapılması, onların matematiğe yönelik olumlu tutumlarındaki azalmayı engelleyebilir. Hatta bu etkinlikler öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutumlarını daha da arttırabilir.
- Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarının yıl içerisinde azaldığı belirlenmiştir. Öğrenciler matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarının sebebinin konuların zor ve detaylı olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. MDÖP-10'un içeriğinde yapılacak olan sadeleştirme ya da bazı konuların sınıf düzeyinin değiştirilmesi öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutumundaki azalmayı engelleyebilir.
- Araştırmada öğrenciler öğretim programı ile merkezi sınavların uyumsuz olduğunu ifade etmiştir. Merkezi sınavlarda çıkabilecek soru türlerinin ders kitaplarında da yer alması ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında öğrencilerle birlikte çözülmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerden bazıları öğretmen yaklaşımını olumlu bulurken bazıları da öğretmen yaklaşımını olumsuz bulmuştur. Bir dersin sevilmesinde derse giren matematik öğretmenin önemli etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin derse ilgisini arttırabilir. Hizmetiçi eğitim seminerleri ile bu yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda öğretmenlere bilgiler verilebilir.
- Öğrenciler, öğretim süreçlerinde uygulanan ölçme-değerlendirme sistemlerinin ayırt edici olmadığını ifade etmiştir. Süreç temelli bir ölçme-değerlendirmeyi esas alan bir ölçme-değerlendirme sistemi uygulanabilir.
- Araştırmada görüşmeler yalnızca öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Program değerlendirmenin diğer

paydaşları olan öğretmen, yönetici, veli ve program geliştirme uzmanlarının da program hakkındaki görüşleri alınabilir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma 2. ve 3. yazarların danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. Birinci yazar çalışmanın tüm başlıklarını 2. ve 3. yazarın öneri ve yönlendirmeleriyle yürütmüştür. Tüm yazarlar çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve çalışmanın bu haliyle yayımlanmasına onay vermiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulundan 17.06.2021 tarihinde 2021/12-25 no'lu karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Abdioğlu, C. & Çevik M. (2018). Okul yöneticilerinin lise matematik öğretim programı'na yönelik görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 405-432.
- Aközbeğ, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının Cipp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Aksoy, B. N. (2016). *Öğretmenlerin 2013 yılında yayınlanan lise matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Al-Tarawneh, S.H. & Al-Qadi, H.M. (2016). Evaluation of the 10th grade computerized mathematics curriculum from the perspective of the teachers and educational supervisors in the southern region in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 39-47.
- Atay, M. (1995). *Özürü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Avcı, N., Erikçi, B. & Ok, A. (2021). Ortaöğretim temel düzey matematik dersi öğretim programı'nın stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27,1-25. <https://doi.org/10.14689/enad.27.2>
- Aydın, M., Laçın, S. & Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.31458/iej.413967>
- Balci, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. ÖSYM Yayınları.

- Bayrak, B. & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 137-154.
- Berkant, H. G. & Gençoğlu, S.Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194-217.
- Biçer, F. (2019). *Dokuzuncu sınıf düzeyinde matematik dersi öğretim programı hakkında meslekî ve teknik Anadolu Lisesi matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28.Baskı). Pegem Akademi.
- Canevi, K. (2019). *Geogebra destekli öğretimin 10. sınıf matematik dersine ait bazı konularda öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Chávez, Ó., Tarr, J. E., Grouws, D. A., & Soria, V. M. (2015). Third-year high school mathematics curriculum: Effects of content organization and curriculum implementation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 97. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9443-7>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Çakiroğlu, Ü. & Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 135-153. <https://doi.org/10.17943/etku.80290>
- Çetin, Y. (2017). *Teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarıyla öğretimin 9.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve fonksiyon konusundaki akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Çimili Abat, E. Z. (2016). *9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (6.Baskı). Pegem Akademi.
- Demir, G. & Akar Vural, R. (2016). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 118-139. <https://doi.org/10.30803/adusobed.309074>

- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Devlez, M. F. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi programı mantık öğrenme alanının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dikbayır, A. (2018). *Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen lise matematik programlarındaki uyumun incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dikkartın Övez, F. T. (2012). *Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi (cebir öğrenme alanı)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme* (6.baskı). Edge Akademi Yayınları.
- Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştirisi modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme: alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi* (Çev. Aydın, M.K. ve Bavlı, B.). Pegem Akademi.
- Gözütok, D. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme., Mehmet, G. (Editör). *Program değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss.175-190.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. & Yaşar, E. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri., M.Oral, B. ve Taha, Y. (Editörler). *Karma Araştırma Yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık, ss.317-354.
- Hatırasu, V. (2008). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin endüstri meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- İlhan, B. (2006). *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumları 9.Sınıf matematik eğitim programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- İnan, C. (2009). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin trigonometri öğrenme düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Keskin, İ. (2019). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091517>
- Krupa, E. E., & Confrey, J. (2017). Effects of a reform high school mathematics curriculum on student achievement: For whom does it benefit? *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 191-215. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1065911>
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://www.matematikbankasi.com/dosyalar/ortaogretim-matematik-programi.pdf> 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160_003_basin_aciklamasi-program.pdf 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343> 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Okuyucu, M. A. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının 10. sınıf veri, sayma ve olasılık ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Oral Temizkalp, G. (2019). *2017 yılında yenilenen ortaöğretim 9. Sınıf matematik öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. A. Arı). Eğitim Kitabevi.
- Özalkan, B. E. (2010). *The Effects of Problem Solving on the Topic of Functions on problem Solving Performance, Attitude towards problem solving and mathematics* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Özudoğru, M. (2016). Evaluation of 10th grade mathematics curriculum of general secondary education institutions. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 832-864. <https://doi.org/10.17556/jef.16337>
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 157-166.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Sakallı, A. F., Çakan, C., Borazan, A. & Korkmaz, E. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik programı ile ilgili değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 65-81.
- Schoen, H. L., & Hirsch, C. R. (2003). The Core-Plus Mathematics Project: Perspectives and student achievement. In S. Senk and D. Thompson (Eds.), *Standards-Based School Mathematics Curricula: What Are They? What Do Students Learn?* pp. 311-344. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şentürk, K., V. (2019). *Matematik öğretmenlerinin ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili bilgileri ve bu bilgilerinin sınıf içi uygulamalarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik*

- düzeylerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi (1.baskı). Pegem Akademi.
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35-47. <https://doi.org/10.33400/kuje.548562>
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tuncel, T. (2015). *Lise matematik dersi öğretim programı ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tüz Önal, B. (2020). *Ortaöğretim 9. Sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M. Rüzgar ve B. Arslan). Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme, süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Uyar, A. (2022). 10. sınıf matematik dersi öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Yalçınkaya, Y. (2018). Yenilenen 9. sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 100-110.
- Yavuz Mumcu, H., Mumcu, İ. & Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Yenilmez, K. & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi: 2004-2013. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (2) , 1548-1580. <https://doi.org/10.15869/itobiad.695755>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurday, H. (2006). *Lise matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına yaklaşımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Extended Summary

Introduction

Within the scope of the study, students' achievement and attitude levels, changes in their achievement and attitude levels, and their opinions on mathematics course teaching were discussed. It is thought that this study will serve as a guide for curriculum developers in terms of providing valuable data that can be used in making the required changes in the mathematics curriculum. Additionally, teachers who will use the curriculum more effectively by updating teaching and assessment-evaluation methods, school administrators responsible for the effective implementation of the curriculum, and researchers who will conduct new studies based on the study can be benefited from the findings. Based on this, the aim of the study was to evaluate the 10th grade mathematics curriculum. For this purpose, an achievement test and an attitude scale were applied to 10th grade students at the beginning and end of the teaching process. In addition, students' opinions on mathematics teaching were taken.

Method

In the study, an explanatory mixed design, in which quantitative and qualitative research designs were used together, was preferred. In the context of explanatory mixed design, interviews were conducted with the students according to the results of the analysis of the achievement test and attitude scale data. It was aimed to better explain the quantitative data in this way. In the quantitative dimension of the study, there were 552 students for the 1st term achievement test, 575 students for the 2nd term achievement test, and 583 students for the attitude scale. The participants of the qualitative dimension of the study consisted of 41 students. In the study, the achievement test developed by the researchers was used to determine the achievement levels and changes in achievement levels of the students in the mathematics course. The attitude scale towards mathematics course developed by Baykul (1990) was used to determine the students' attitudes towards mathematics course and the changes in their attitudes. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to get the opinions of the students on the mathematics lesson teaching process. Due to the high number of achievement test questions, the achievement test was applied separately for each term at the beginning and end of the term. The attitude scale was applied at the beginning and end of the academic year. Interview data were obtained at the beginning of the second semester. In the study, the mean, percentage, and Wilcoxon signed-rank test were used in the analysis of quantitative data. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. Measures were taken to prevent the situations that adversely affect the validity and reliability in the quantitative and qualitative dimensions of the study.

Findings and Conclusion

In the study, the achievement percentages of the 10th grade students were calculated, and it was concluded that students could not reach the learning outcomes in both periods. In addition, it was examined whether the students achieved the objectives at each achievement level, and it was determined that only one objective was achieved among 25 objectives. In the study, it was determined that students' attitudes towards mathematics course at the end of the year decreased compared to their attitudes at the beginning of the year. Students stated that factors such as interest in the lesson, benefiting from video

lectures, asking the teacher to solve questions, revising the lesson, studying from the sources from easy to difficult, regular study, teacher's approach, and high readiness level ensure success in mathematics. They emphasized that they were unsuccessful due to reasons such as not studying, being indifferent, lack of skills, difficulty in understanding the subjects, difficulty of the subjects, drawbacks of the education system, poor teaching of teachers, and negative peer influence. In the study, the students listed the reasons for having a positive attitude towards the mathematics lesson as interest in the mathematics course, positive attitude of the teacher, achievement in the lesson, understanding the logic of the lesson, not being biased towards the lesson. Students who had a negative attitude towards the course expressed that the reasons for this were indifference, difficulty of the subjects, not studying, regarding the lesson unnecessary, teacher's negative approach, detailed subjects, and being prejudiced against the lesson. Additionally, some students stated that the time allocated for learning outcomes was sufficient, while some students stated that it was insufficient. The students also listed that the positive aspects of the mathematics course were as teacher's approach, teacher's teaching style, increased question solving skill, providing teacher-student interaction, improving intelligence, providing student-student interaction, contributing to exam success. In the study, the students emphasized that the mathematics course enabled them to acquire many of the nine competencies and 10 root values included in the curriculum. Moreover, students stated that they had difficulties in many mathematics subjects, especially in functions, polynomials, factorization and quadratic equations. Most of the students stated that the assessment applied in the mathematics course did not have the assessment-evaluation distinctiveness. Some students, on the other hand, stated that the assessment applied in the mathematics course was distinctive in terms of assessment-evaluation. Students also mentioned that there were teacher, student, content, policy, school, and parent-based problems in the teaching process. In the literature, besides the results that support the findings obtained from this study, there were also some studies with different findings. Based on the findings of the study, it can be said that the curriculum affects achievement and attitude in mathematics at moderate level. In order to increase the achievement and attitude levels of students in mathematics course and for a more effective mathematics curriculum, the negative situations expressed by the students should be taken into account.

Authors Contributions

This study was produced from the doctoral thesis conducted under the supervision of the 2nd and 3rd authors. The first author conducted all the titles of the study with the suggestions and directions of the 2nd and 3rd authors. All authors contributed significantly to the study. All authors have read the final version of the study and have given consent for the study to be published as it is.

Ethical Declaration

Ethics committee approval was obtained for this study from the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of İnönü University with the decision number 2021/12-25 on 17.06.2021.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest with any institution or person.

Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi¹ Investigation of School Administrators' Curriculum Literacy Status

Emrah Aygün²  Murat Taşdan³ 

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

³ Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

30.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

23.05.2023

*Sorumlu Yazar

Yunus Emre Mah. 1626 Sk.6/2
Nu: 18 Sultangazi/İstanbul

emrahaygun@hotmail.com.tr

Öz: Bu çalışmada özel eğitim sınıfı bulunan okulların yöneticilerinin, program okuryazarlığı hakkında görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bünyesinde özel eğitim sınıfı ve öğretmeni bulduran anaokulu, ilkokul (I. Kademe), ortaokul (II. Kademe) ve liselerde (III. Kademe) görev yapan 16 okul yöneticisi ve bağımsız özel eğitim okulunda görevli 2 okul yöneticisi olmak üzere, toplam 18 okul yöneticisi oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim Programı Okuryazarlığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel veri analizi süreçlerine uygun olarak içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin, "program okuryazarlığı kavramı" hakkında farklı bilgi kaynaklarından bilgi sahibi olsalar da büyük çoğunlukla sahip oldukları bilgiyi düşük ve orta düzeyli olarak tanımladıkları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerine hizmet içi eğitimlerin düzenli ve sistematik olarak ilerletilmesi, her yenilenen öğretim programlarından sonra okul yöneticilerinin bu programların kapsamı içeriği ve uygulama esasları hakkında bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, okul yöneticisi, özel eğitim okul yöneticisi, okur-yazarlık, program okuryazarlığı

Abstract: In this study, it is aimed to reveal the opinions of the administrators of schools with special education classes about curriculum literacy. The study group of the research consisted of 16 school administrators working in kindergarten, primary school (I. Level), secondary school (II. Level) and high schools (III. Level) with a special education class and teacher, and two school administrators working in an independent special education school. It consists of 18 school administrators. In the research, "Curriculum Literacy Semi-Structured Interview Form" was used as a data collection tool. Research data were analyzed with a content analysis approach in accordance with qualitative data analysis processes. In the study, it was determined that although school administrators have information about the "program literacy concept" from different sources, they mostly define the knowledge they have as low and medium level. As a result of the research, it is suggested that in-service trainings should be regularly and systematically improved for school administrators, and that after each revised curriculum, school administrators should be informed about the scope, content and application principles of these curricula.

Keywords: Special education, school administrator, special education school administrator, literacy, curriculum literacy

Aygün, E. ve Taşdan, M. (2023). Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 369-381. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1227168>

Giriş

Eğitim kurumlarında istenilen davranışların kazandırılması ve ideal toplum modelinin oluşturulması için öğretimin nitelikli olarak sürdürülmesi gerekmektedir (Stabback, 2016). Eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenler ve okul yöneticileri öğretimin istenilen düzeyde ve hedefler doğrultusunda gerçekleşmesinden sorumludurlar. Eğitim programlarının istenilen başarıya ulaşabilmesi öğretmenlerin niteliğine ve çabalarına bağlıdır. Başarının elde edilebilmesi için öğretmenin, öğretim programının içeriğini, öğelerini, ilkelerini ve organizasyonunu kavraması ve etkili bir şekilde uygulaması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

Eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğretim programlarını doğru bir şekilde anlamaları için öğretim programlarının dilini ve şeklini doğru bir biçimde kavrayıp olmaları gerekmektedir. Öğretim programları öğretmenlere, neyi, nasıl öğreteceklerini değil aynı zamanda onlara belirli sınırlar dahilinde öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve öğretim sonunda gerçekleştirecekleri ölçme ve değerlendirme araçlarını gösteren bir kılavuz niteliğindedir. Bu nedendir ki öğretmenler için programı okuma ve anlama becerisi önem arz etmektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011).

Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programını okuma ve anlama becerisi "eğitim programı okuryazarlığı" olarak kavramsallaştırılmıştır. "Eğitim programı okuryazarlığı" alanyazında "program okuryazarlığı" olarak da karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığının kazandırılması, öğretmen adaylarının görevlerine başlamadan önce "program okuryazarı" olarak eğitilmesi, öğretmenlik mesleği ve eğitim programlarının doğru anlaşılıp uygulanması noktasında hayati önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitim işiyle ilgilenenlerin programların bütün boyutlarını bilme, tanıma, yorumlama ve eldeki koşullarda en yüksek düzeyde öğrenme çıktılarının uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlilikleri "program okuryazarlığı" olarak ifade edilmektedir (Bolat,2017; Nortcote ve Lim, 2009; Bolat,2021).

Geliştirilen eğitim programlarını anlama ve uygulayabilme becerisi en az bu programların geliştirilme süreci kadar önemli görülmektedir. Eğitim programlarının tam olarak kavranması ve etkili uygulanması için program okuryazarı olmak gerekmektedir. Öğretmenler, geliştirilen programların diline, özüne, ilkelerine, felsefesine ve konu alanı gereklerine göre öğretim yapmalıdırlar. Öğretmenlerin bu zorunluluğu başarıyla yerine getirebilmeleri için eğitim programının

¹ Bu araştırma Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Prof. Dr. Murat TAŞDAN danışmanlığında yürütülen "Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

vermek istediği mesajı ve kullandığı dili doğru anlamları gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin ortak bir dili konuşuyor olmaları gerekmektedir (Demeuse ve Christine,2016; Bolat, 2021).

“Program okuryazarlığı” kavramı alanyazında genellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarda uygulanan eğitim ve öğretim programlarına yönelik bilgileri ve uygulama kabiliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin temel uygulayıcıları olarak tüm programları doğru bir biçimde okuyup anlamlandırabilmeleri, programlarda belirtilen doğrultuda ilerleyebilmeleri için program okuryazarlığı önemli bir öğretmen yeterliliği olarak görülmektedir. Ayrıca program yapıcılarının oluşturmuş olduğu resmi programın, okullarda görevli öğretmenler tarafından uyum içinde uygulanması için öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliliklerinin olması gerekmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Bolat, 2021; Aslan ve Gürten, 2019).

Alanyazında program okuryazarlığı konusunu öğretmen adaylarında bulunması gereken becerileri inceleyen Erdem ve Eğmir’in (2018) farklı kaynaklardan edindikleri tanıma göre “program okuryazarlığı, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının program hakkında bilgi sahibi olma ve eldeki koşullara uyarlayabilme becerisi” olarak ifade edilmektedir. McRae (2018) genel olarak okuryazarlık bilgisi çerçevesinde ele aldığı “program okuryazarlığı” becerisini çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir. McRae (2018) program okuryazarlık bilgisinin, öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olduğu kadar öğretmen politikalarına da yansıdığını, yalnız bu yansımadan ne anlam çıkarıldığı veya beklentinin ne olduğunun açık olmadığını ifade etmiştir. McRae (2018)’in yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin okuryazarlık kavramı hakkındaki bilgilerinin az ya da sorunlu olduğu saptanmıştır. Bu kavram hakkındaki az bilginin nedenini ise öğretmenlerin kişisel yetersizlikleri olarak ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki okul yöneticisi ve öğretmenlerin program okuryazarlığı konusu ve problemini ele alan farklı araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır; Erdamar (2020), öğretmenlerin program okuryazarlık algılarını ve ilkökul yöneticilerinin okuryazarlık becerilerini ilerlemeci felsefe bağlamında çeşitli parametrelere göre ele almıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı becerisinin, programın öğeleri ve programın anlayışı boyutlarında “yüksek”; programın uygulanması boyutunda ise “çok yüksek” olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, program öğeleri ve program anlayışı (ilerlemecilik ve yapılandırmacılık felsefesi bağlamında) konularında yeterli oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı algılarının, branş, eğitim düzeyi ve kıdeme farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeylerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aslan (2018), tarafından ortaokul kademesinde görevli Matematik, Türkçe, Fen Bilimler ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin “yüksek düzeyde” program okuryazarlığı olduğu belirlenmiştir. Aslan’ın (2018) yaptığı bu araştırmada Fen bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarlığı oldukları saptanmıştır. Gündoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin genel olarak program okuryazarlığıyla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları

görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaklara ulaşmada kendilerini yeterli gördükleri ve programa karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticileri öğretmenin ufkunu genişletmede ve etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasında öğretmene yardımcı olmalıdır. Okul yöneticilerinin, program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, programlar arası eşgüdümü artırmaları, gerekli toplantılar yaparak değerlendirmeler yapmaları, materyal desteği vermeleri, öğrenme-öğretme sürecindeki planlamayı yapmaları, uygulayıcılar arasında işbirliğini sağlamaları, öğrenme ortamlarının öğrenmeye uygun olarak hazırlanılmasının sağlanması, programın uygulanması için her türlü ortamı sağlamaları, velilerle işbirliklerini artırmaları, internet web sayfasını hazırlayarak programların süreçlerini paylaşmaları, problemlere çözüm üretmeleri, çalışmalara bizzat katılmaları, okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamaları, öğretmenleri cesaretlendirmeleri ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamaları gibi beklentiler bulunmaktadır (MEB, 2004).

Eğitim programı okuryazarlığının gelişiminde öğretmen yetiştiren programların, öğretmen adaylarının görevlerine başlamadan önce “program okuryazarı” olarak eğitilmesi, öğretmenlerin mesleklerini iyi yapmaları ve eğitim programlarının etkili uygulanması için hayati önem arz etmektedir (Nortcote ve Lim, 2009). Okul yöneticilerinin bu beklentileri karşılamak için iyi bir eğitim programı okuryazarı olmaları gerekmektedir. Okullarda yapılan en temel iş ve en önemli görevlerinden birisi olarak okuldaki öğretimi etkili ve verimli yürütmeleri için iyi bir program okuryazarı olmalıdırlar.

Öğrenme ve öğretme sürecinin temel rehberi ve uygulayıcıları öğretmenlerdir. Onlara sunulan eğitim programını doğru bir biçimde okuyup anlamlandırabilmeleri öğrenme-öğretme süreci içinde eğitsel eşantımları eğitim programlarının belirlediği doğrultuda tasarlayıp uygulayabilmeleri öğretmenler için önemli bir yeterliliktir. Eğitim programını hazırlayanlar ile uygulanan öğretmenlerin eğitim programından aynı şeyleri ve doğru mesajları anlamaları ve aradaki anlayış farkının en az düzeye indirilmesinde program okuryazarlığı becerinin önemlidir. Türkiye’deki eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde, programların uygulanmasında öğretmen, yönetici ve velilerden tam bir uyum içerisinde hareket etmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Alanyazında ve yukarıda incelenen çalışmalarda görüldüğü gibi öğretmenler ve okul yöneticilerinin program okuryazarlığı genellikle nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Oysa eğitim bilimleri alanında yeni ve güncel bir kavram olan program okuryazarlığı kavramının nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle incelenmesi konunun ve problemin daha farklı açılardan görülmesine ve derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Bu çalışma program okuryazarlığı konusunu, okulun karmaşık ortamında okul yöneticilerinin deneyim ve görüşleriyle daha derinlemesine nitel bakış açısı sunması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Özel eğitim okullarında öğrencilerin farklı ihtiyaçlarından kaynaklı olarak standart programların dışında bir eğitim programı uygulanmaktadır. Özel eğitim okullarında öğretmen ve yönetici olmak öğrenci ve eğitim programındaki bu temel farklılıklardan dolayı özel bir durumdur. Özel eğitim okul yöneticilerinin program okuryazarlığı beceresine sahip olmaları, okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenme

gereksinimlerine uygun özel eğitim programlarının oluşturulmaları, uygulanmaları ve değerlendirilmeleri için gerekli becerileri sağlamalarına imkân sunacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları eğitim programlarını daha iyi şekilde analiz etmelerine, okul için etkili stratejileri geliştirmelerine ve okulu daha iyi yönetmelerine yardımcı olacaktır. Bu araştırma yukarıda ifade edilen gerekçelerle farklı öğrenci özellikleri için standartların dışında çeşitli eğitim programı uygulayan özel eğitim okullarındaki yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ilk defa ele aldığı için özgün bir değere sahiptir.

Bu araştırmanın temel amacı özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak okul yaşantılarında program okuryazarlığına ilişkin deneyimlerini belirlemek ve konu ile ilgili çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğrencisi bulunan okullarda görevli okul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin kavramsal boyut, amaç ve kazanımlar boyutu, ölçme ve değerlendirme boyutu, içerik boyutu, iş birliği boyutu ve öğretmenin rolü boyutuna ilişkin deneyimleri ve görüşleri nasıldır?
2. Özel eğitim öğrencisi bulunan okullarda görevli okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ile ilgili sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin deneyimleri ve görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. İnsanoğlunun hayattaki deneyimini anlama amacıyla felsefeden de yararlanarak doğmuş olan fenomenoloji, temeldeki özelliği insanların deneyimlerini anlamlandırmaya odaklanmasındır. Bu nedendir ki fenomenolojik araştırmalarda konularda araştırılacak “fenomene” vurgu yapılmaktadır. Katılımcıların vurgulanan fenomene ilişkin bakış açısı, algıları, nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl betimledikleri, nasıl anlamlandırdıklarına yoğunlaşmaktadır. Yoğunlaşılın bu fenomen herhangi bir kavram, herhangi bir düşünce veyahut herhangi bir duygu olabilmesidir (Creswell, 2020; Giorgi,1997; Tekindal ve Uğuz, 2020). Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim programı okur-yazarlığına ilişkin görüşleri fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan özel eğitim okulu ve bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okul yöneticileri 18 (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin hangi okul yöneticilerinden toplanacağına seçkili örneklem yaklaşımlarından amaçlı yaklaşımının maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ile karar verilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu bünyesinde özel eğitim sınıfı ve öğretmeni bulunduran anaokulu, ilkokul (I. Kademe), ortaokul (II. Kademe) ve liselerde (III. Kademe) görevli 16 okul yöneticisi ve bağımsız özel eğitim okulunda görevli 2 okul yöneticisi olmak üzere toplam da 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda çeşitliliği sağlamak için yeter sayıda kadın ve erkek okul yöneticisi olmasına, farklı branşlardan ve

mesleki kıdemi yüksek, düşük ve orta seviyede olan okul yöneticileri olmalarına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Bu okul yöneticilerine ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma yazarları hem aldıkları lisans ve lisansüstü eğitim bakımından, hem de şu yaptıkları işten dolayı okul yöneticiliği alanında ve özel eğitim alanında yeterli bilgiye ve tecrübeye sahiptirler. İkinci araştırmacı milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yaptığından okul kültürünü bilmekte ve okul yöneticilerini kapsayan akademik çalışmalar yaptığı için okul yöneticilerinin deneyimlerini yorumlayacak birikime sahiptir. Araştırmanın birinci yazarı ise halen İstanbul’da büyük ve bağımsız bir özel eğitim okulunda görev yaptığı için özel eğitim okul kültürünü bilmektedir. Ayrıca meslekteki yıllık deneyimi ile özel eğitim okul yöneticilerinin deneyimlerini anlamlandırabilecek yeterliğe sahiptir. Ayrıca birinci ve ikinci araştırmacı Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisans ve lisansüstü eğitim aldıkları için program okur-yazarlığı kavramına ilişkin örüntü ve anlamları ortaya çıkarabilecek yeterliğe sahiptirler. Araştırmanın veri toplama sürecini birinci araştırmacı görüşmeleri bizzat kendisi yapmış, sorularda anlaşılmayan, açıklanma ihtiyacı olan yerleri açıklamış, katılımcıların jest ve mimikleri gibi sözel olmayan mesajlarını not olarak veri analizi sürecinde değerlendirmiştir. Görüşmelerin çözümleme aşamasında birinci ve ikinci araştırmacı görüşmede alınan cevaplara göre süreçte yeni düzenlemeler yapmışlardır.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı

	Değişken	F
Cinsiyet	Erkek	13
	Kadın	5
	Toplam	18
Branş	Sınıf Öğretmenliği	11
	Özel Eğitim Öğretmenliği	1
	İngilizce Öğretmenliği	2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	1
	Bilgi Teknolojileri Öğretmenliği	1
	Toplam	18
Eğitim Düzeyi	Lisans	14
	Lisansüstü	4
	Toplam	18
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	1
	Toplam	18
Göreviniz	Müdür	6
	Müdür Yardımcısı	12
	Toplam	18
Hizmetiçi	Evet	0
Eğitim	Hayır	18
Alma	Toplam	18

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Yöneticileri Program Okuryazarlığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim program okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin özellikleri incelendiğinde hem sabit cevaplandırmayı hem de konu alanıyla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2004).

Araştırmacılar program okuryazarlığı kavramına ilişkin alanyazın taradıktan sonra okul yöneticilerinin konuya ilişkin deneyim ve görüşlerini belirlemeye yönelik "Okul Yöneticileri Program Okuryazarlığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"nu hazırlamışlardır. Araştırmacılar okul yöneticilerinin kolay anlayabileceği tarzda, onları yönlendirmeyecek, derinlemesine bilgi alınabilecek, konuyu çok yönlü sorgulatacak farklı türden sorular yazmışlardır. Görüşme formunun en başına araştırma sorusu eklenmiş, görüşmenin tarih, yer, süre ve saatini belirten bilgiler yazılmış. Araştırmanın konusu ve amacı formun başında kısaca açıklanmıştır. Görüşme için gerekli etik izinlerin olduğu, aydınlatılmış onam metni ile ilgili kısa bilgi verilmiştir. Bir adet ısınma sorusu ve ardından görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi ve Türkçe eğitimi alanından çalışan dört öğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen düzeltmelere göre form yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun özel eğitimde görevli okul yöneticileri tarafından doğru anlaşılıp- anlaşılmadığını kontrol etmek için araştırmanın çalışma grubunda olmayan iki özel eğitim okul yöneticisi ile ön görüşme yapılmış, okul yöneticilerinin tam anlamadığı sorular yapı ve içerik bakımından tekrar düzenlenmiştir.

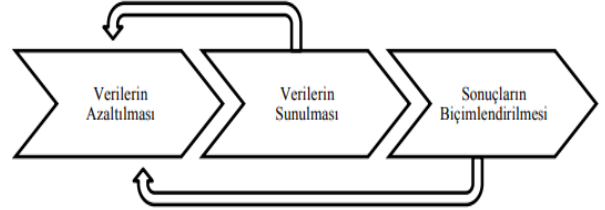
Nitel araştırmalarda araştırma sonucunda elde edilen bulguların inandırıcı olabilmesi için araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik koşullarını taşıması gerekmektedir. Araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için katılımcıların görüşmelere gönüllülük esasına göre katılmaları sağlanmıştır. Buna göre katılımcılara görüşmeyi reddetme imkânı tanınmıştır. Böylelikle veri toplama sürecine samimi bir şekilde katkı sunmak isteyen ve kendi hür iradesi ile görüşmeye katılmayı isteyen kişilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bunun yanında iç geçerliği sağlayabilmek için veri toplama çeşitlenmesi yapılmış, katılımcı ve meslektaş teyidinde, uzman görüşüne başvurulmuş ve doğrudan katılımcı alıntıları kullanılmıştır. İç güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla ise görüşme sorularına son hali verilmeden önce ön bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu ön çalışmanın sonucunda elde edilen geri bildirimlere göre sorulara son şekli verilmiştir. Bunun yanında görüşmeler tek bir kişi tarafından yapılmış ve sorular katılımcılara aynı şekilde aynı sıralamada sorulmuştur. Dış güvenilirliği sağlayabilmek için ise araştırmanın yöntemleri ve aşamaları ayrıntılı şekilde tanımlanmış, veri toplama, yorumlama, analiz etme ve sonuçlara ulaşma noktasında nelerin yapıldığı net ifadelerle anlatılmış ve bunun yanında veriler 10 gün arayla yeniden analiz edilmiştir.

Bu doğrultuda araştırma kapsamında ulaşılan verilerden en iyi anlamı yansıtan ifadeler belirli kavramlar, cümleler ve kelimeler bazında kategori edilmiş kategorilere ulaşmak için açık kodlama ve kategorilerin birleştirilmesinde ise eksen kodlamasından yararlanılmıştır. Kavramsal çerçeveden hareketle belirlenen tema, kategori ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Her temadaki kategori ve kodların bir araya getirilmesi ile tablolar oluşturulmuş ve her tablo araştırma sorusundan hareketle ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Veri analizi sürecinde açıklayıcı, çarpıcı ve farklı örnekler katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla aktarılmıştır (Ünver ve diğerleri, 2010).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularını inandırıcı olması için araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik şartlarını taşıması gerekmektedir. Görüşme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için katılımcılara

yöneltilen sorulara son şekli verilmeden önce pilot çalışma yapılmış ve verilerin çözümlenmesi sürecinde çözüm tutarlılığına dikkat edilmiştir. Verilerin geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla Miles-Huberman modeli baz alınmıştır. Bu modele göre; sosyal olgular arasında bir ardıcılık ve durağanlık temelinde ilişkiler kurulabilir. Bu ilişki şekline aşkın gerçekçilik denilir. Bu modelde yapılan analiz, verilerin düzenlenmesi, sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması bağlamında üç temel aşamayı içerir (Miles ve Huberman, 1994).

Şekil 1. Miles- Huberman modeli



Bu araştırmada çözüm tutarlılığını sağlayabilmek için araştırmacıların görüş birliğinde ve görüş ayrılığında oldukları maddeler hesaplanarak araştırmanın güvenilirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmada, "Eğitim Programı Okuryazarlığı Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu" ile ulaşılan verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen nitel bulgular sunulmaktadır. Nitel bulgular sunulurken belirli kavram ve konularda benzer veriler toplanarak okuyucunun kolayca takip edebileceği şekilde temalar altında düzenlenip yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri kavramsal boyut, amaç ve kazanımlar boyutu, ölçme ve değerlendirme boyutu, içerik boyutu, iş birliği boyutu ve öğretmenin rolü boyutu olmak üzere toplamda 6 tema olarak düzenlenmiştir.

Kavramlar Teması

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların program okuryazarlığı kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara program okuryazarlığını daha önce nereden duydukları, bu kavram hakkındaki bilgi düzeylerini nasıl tanımladıkları ve bir öğretmenin ve okul yöneticisinin program yazarı olması gerekliliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi düzeyleri

Tema	Kategori	Kod	f
Program okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi düzeyleri	Bilgi kaynağı	Lisans eğitimi	5
		Akademik yayınlar	4
		Sosyal ortamlar	3
		Sosyal medya	2
Bilgi düzeyi	Bilgi düzeyi	Yüksek	1
		Orta	5
		Düşük	8

Katılımcıların program okuryazarlığı kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri, bilgi kaynağı ve bilgi düzeyi olmak üzere iki kategori üzerinden ele alınmıştır. Program okuryazarlığını daha önce duyduğunu ve bu

konu hakkında bilgi sahibi olduğunu belirten katılımcılar (f=14) program okuryazarlığının “*lisans eğitiminden*” (f=5), “*akademik yayınlardan*” (f=4), “*sosyal ortamlardan*” (f=3) ve “*sosyal medyadan*” (f=2) duyduklarını belirtmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“*Evet, duydum lisans eğitimim esnasında...*” (K10).
 “*Evet, akademik yayınlardan durdum...*” (K1). “*Evet duydum arkadaş ortamından...*” (K6). “*Evet, sosyal paylaşım platformlarından duydum.*” (K4).

Katılımcılar her ne kadar program okuryazarlık kavramı hakkında farklı bilgi kaynaklarından bilgi sahibi olsalar da büyük çoğunlukla sahip oldukları bilgiyi “*düşük*” (f=8) ve “*orta*” (f=5) düzeyli olarak tanımlamaktadırlar. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

“*Bilgi düzeyimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.*” (K2).
 “*bilgi düzeyimi düşük düzeyde tanımlarım.*” (K5). “*Orta düzeyde bilmekteyim.*” (K4). “*...kendimi bu konuda orta düzeyde yeterli hissediyorum.*” (K6).

Katılımcılar her ne kadar program okuryazarlığı hakkında bilgi düzeylerinin düşük ve orta düzeyli olarak tanımlasalar da özellikle özel eğitim alanda daha iyi eğitim verebilmek için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program okuryazarı olması gerektiğini bu sayede müfredata tüm boyutlarıyla hâkim olabileceklerini belirtmektedirler. Katılımcıların konuyla ilişkili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“*Özellikle özel eğitim alanında daha iyi hizmet verebilmek için bu konuda gerekli çalışmaları ve eğitimleri almış olmaları gerekiyor.*” (K6). “*Çünkü programı uygulamaya esnasında nasıl ve ne şekilde kazanımlarının verileceği bilinmelidir.*” (K10). “*Evet olmalıdır. Bize milli eğitimin vermiş olduğu müfredatın ne derece doğru olduğu ne derecede öğrenciye göre ve ne kazandığını bilmemiz için bu konuda fikir sahibi olmak çok önemlidir diye düşünüyorum.*” (K11).

Amaçlar Teması

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci tema olarak katılımcıların öğretim programlarını genel amaçları, kazanımları ve materyalleri değerlendirme düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretim programlarını genel amaçlar ve kazanımlar açısından incelerken nasıl bir yol takip ettikleri ve öğretim programının amaçlarına uygun öğretim materyali hazırlama konusundaki yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri ve programın bu boyutunda ne gibi problemlerle karşılaştıkları hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Materyalleri Değerlendirme Düzeyleri Hakkında Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Genel Amaçları, Kazanımları ve Materyalleri Değerlendirme Düzeyleri	Genel amaç ve kazanımları değerlendirme	Öğrenci ihtiyaçları ve geçmiş kazanımlara uyum	5
		Öğretmen kılavuz kitabına uyum	5
	Materyal değerlendirme düzeyi	Amaç ve içerik uyumu	4
		Yeterli	9
		Yetersiz	3
Karşılaşılan sorunlar	Öğrenme türlerinin farklılık göstermesi	Sorunla karşılaşmadım	17

Katılımcıların öğretim programının genel amaçları, kazanımları ve materyalleri değerlendirme düzeyleri hakkında görüşleri incelendiğinde öğretim programlarını genel amaç ve kazanımlar açısından değerlendirirken “*öğrenci ihtiyaçları ve geçmiş kazanımlara uyum*” (f=5), “*öğretmen kılavuz kitabına uyum*” (f=5) ve “*amaç ve içerik uyumu*” (f=4) açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar öğretim programını genel amaçlar ve kazanımlar açısından değerlendirirken öğrenci ihtiyaçlarını ve geçmiş kazanımları göz önünde bulundurduklarını amaca yönelik olarak öğrenci öğrenciye verilerek istenen davranış ve becerileri tam olarak yansıtmadığını incelediklerini belirtmektedirler. Katılımcıların bununla ilişkili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“*Öğrenci ihtiyaçlarını ve geçmiş kazanımları da göz önünde bulundurarak bir yol izleyerek ilgili kazanım ve amaca yönelik olarak öğrencilerin farklılıklarını inceliyorum.*” (K1). “*Öğrenciye vermek istediğimiz veya kazandırmak istediğimiz davranış ve beceriler tam olarak yansıtıyor mu diye bir süreç izlerim.*” (K10). “*Öğretim programlarının genel amaçlar ve kazanımlar açısından incelerken öğrenciye göre olup olmadığı hedefine uygun olup olmadığını inceliyorum.*” (K11).

Katılımcılar ayrıca öğretim programını genel amaçlar ve kazanımlar açısından değerlendirirken amaç ve içerik uyumuna baktıklarını amaç ve işleyiş birbiri tamamlamıyor tamam diyor olmasına dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Katılımcılar bunu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“*Amaç ve işleyişin birbirini tamamlıyor olmasına dikkat ederim.*” (K4). “*Genel amaçlar ve kazanımlar bir denge içerisinde yürüyor mu? Yürümüyorsa bunları eşgüdümlü hale getiririm.*” (K5). “*Programların yayından önceki taslaklarına bakarım yayılandıktan sonra da. Değişiklik var mı yok mu diye bir karşılaştırma yaparım.*” (K6). “*Kazanımlar amaca uygun mu değil mi buna bir bakarım...*” (K15).

Diğer taraftan katılımcılar öğretim programını genel amaçlar ve kazanımlar açısından değerlendirirken programda yer alan genel amaç ve kazanımların öğretmen kılavuz kitabına uyumunu dikkate aldıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bununla ilişkili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“*Eğitim programlarının vermiş olduğu öğretmen kaynak kitaplarından yardım alıyorum.*” (K7). “*Öğretim programlarının genel amaçları ve kazanımlarını incelerken öğretmen kılavuz kitabını takip ederim.*” (K8).

Katılımcıların öğretim programının amaçlarına uygun öğretim materyali hazırlama konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise büyük çoğunlukla kendilerini “*yeterli*” (f=9) görmektedir. Öğretim programının amacına uygun öğretim materyali hazırlama konusunda kendisini yeterli gören katılımcılar öğretim materyali hazırlarken öğrenci farklılıklarını dikkate aldıklarını, öğretim programının amacına uygun materyal hazırlamayı tercih ettiğini, öğretim materyalini çeşitli araçlarla interaktif hale getirerek öğrenci seviyesine uygun hale getirdiklerini belirtmektedirler. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“*...öğrencilerin farklılıklarını öğrenme türlerinin farklı olduğunu da hesaba katarak materyal hazırlığı yapıyorum. Materyal hazırlama konusunda yeterli olduğumu çeşitli araçlarla bunları interaktif hale getirerek öğrenci seviyesine uygun hale getirdiğimi düşünüyorum.*”

(K1). “Amaca uygun materyal seçimi ve hazırlamayı tercih ediyorum. Genel olarak bunda da başarılı olduğumu düşünüyorum.” (K4). “Amaçlarına göre materyal hazırlayabilirim. Bu konuda bir sıkıntı yaşamayacağım.” (K10).

Öğretim programının amaçlarına uygun öğretim materyali hazırlama konusunda kendisini “yetersiz” bulan katılımcılar (f=3) ise bu konuda detaylı bilgiye sahip olmadıklarını veya idarecilik yaptığı için daha çok bürokratik işlemlerle uğraştığını bunun için materyal hazırlamaktan uzak kaldığını ifade etmektedir. Bu durum katılımcıların aşağıdaki ifadeleri ile ortaya çıkmaktadır:

“Bu konuda detaylı bilgi sahibi değilim. Bu yüzden soruya cevap veremeyeceğim.” (K3). “...materyal konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Öğretmenlikten uzaklaştığımı düşünüyorum. Çünkü idarecilik yaparak sadece evrak işiyle uğraşıyorum.” (K11). “...ne yazık ki idareciliğe geçtikten sonra bu alandan uzaklaştığımı fark ettim.” (K12).

Değerlendirme Teması

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü tema olarak katılımcıların öğretim programlarını ölçme, değerlendirme ve içerik oluşturma açısından inceleme düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretim programlarını ölçme ve değerlendirme açısından ele alırken nasıl bir süreç izledikleri ve öğretim programının amaçlarına uygun içerik oluşturma konusundaki yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri ve programın ölçme ve değerlendirme boyutunda ne gibi problemlerle karşılaştıkları hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin öğretim programının ölçme, değerlendirme ve içerik oluşturma düzeyleri hakkında görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme	Ölçme ve değerlendirme	Öğrenci farklılığını dikkate alma	4
		Kazanıma göre ölçme aracı	4
Değerlendirme ve içerik oluşturma	e	Kapsam geçerliliği	3
		Öğretme ve öğrenmeye etkisi	2
Düzeyleri	İçerik oluşturma yeterliliği	Yeterli	8
		Orta	5
		Yetersiz	4
		Karşılaşılan sorunlar	Güvenilirlik
		Sorunla karşılaşmadım	1
			6

Katılımcıların öğretim programının ölçme, değerlendirme ve içerik oluşturma düzeyi hakkındaki görüşlerine bakıldığında katılımcılar, öğretim programını ölçme ve değerlendirme boyutunda ele alırken “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” (f=4), “kazanıma göre ölçme aracı geliştirme” (f=4), “kapsam geçerliliğine bakma” (f=3) ve “öğretme ve öğrenme etkisi dikkate alma” (f=2) gibi süreçleri izlemektedirler. Katılımcılar ölçme ve değerlendirme aşamasında kapsam geçerliliği olmasına özen gösterdiklerini, ölçme aracının öğretme ve öğrenmeye etkisini dikkate alarak öğrenci farklılığına ve kazanımlara göre değerlendirme yaptıklarını belirtmektedirler. Bununla ilişkili katılımcı görüşlerinden elde edilen kesitler aşağıda sunulmaktadır:

“Ölçme ve değerlendirme aşamasında kapsam geçerliliği olmasına özen gösteriyorum.” (K1). “Öğretme ve öğrenmeye nasıl bir etkisi var ona bakarım.” (K5). “Kazanımın ne istediğine göre ölçme ve

değerlendirme de değişir.” (K8). “Eğitim öğretim yılı başında öğrencilere ön test veya sınav uygulayarak onların hazır bulunuşluk seviyelerini öğrenmeye çalışırım.” (K10).

Katılımcılar içerik oluşturma yeterliliği açısından kendilerini büyük ölçüde “yeterli” (f=8) görmekte birlikte bazı katılımcılar kendisini “orta” düzeyde (f=5) yeterli bazı katılımcılar ise “yetersiz” (f=4) görmektedir.

İçerik oluşturma konusunda kendisini yeterli gören katılımcılar öğretim programının amacına uygun şekilde içerik oluşturup düzenleyebildiklerini, sürece dayalı bireysel kapsamda ölçme ve değerlendirme formları düzenleyebildiklerini belirtmektedirler. Kendisini yetersiz bulan katılımcılar ise bu yetersizliği aşmak için profesyonel yardım almayı ve yeterli sayıda materyale ulaşarak bireysel okumalarla bu sorunu aşabileceklerini düşünmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşlerinden elde edilen kesitler aşağıda sunulmaktadır:

“Ölçme değerlendirme açısından değerlendirmenin kapsamında ve soru düzeylerine özellikle dikkat ederim öğretim programının amacına uygun içerik oluşturup düzenleyebilirim sürece dayalı bireysel kapsamlı ölçme değerlendirme formları düzenlenebilir.” (K2). “Bu noktada programın amaçlarına yönelik içerikler oluşturabiliriz.” (K7). “İçerik oluşturmada yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bu sorunları aşmak için profesyonel bir yardım almalyım ya da yeterli sayıda materyale ulaşarak okumayla aşılabileceğini düşünüyorum.” (K11). “İçerik oluşturma konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bunun için hizmet içi eğitim almaya ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum.” (K12).

Öğrenme – Öğretme Teması

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü tema olarak katılımcıların öğretim programlarında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirme düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretim programlarında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu incelerken nasıl bir süreç takip ettikleri ve öğretim programlarının uygulamasında dikkat edilmesi gereken hususlarının neler olduğu hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretim programında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirme düzeyleri hakkında okul yöneticilerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
İçeriklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunu Değerlendirme Düzeyleri	İçerikleri değerlendirme	Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ölçme	18
		Farklılıkları dikkate alma	17
	Öğretim programını uygulama	Dersi eğlenceli hale getirme	1

Katılımcıların öğretim programında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirme düzeyleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında içerik değerlendirmesi yaparken “öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ölçme” konusunda hemfikir (f=18) oldukları görülmektedir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“Öğrencilerin farklılığını hazır bulunuşluğunu Geçmiş öğrenme ve zekâ türlerine göz önünde bulundurmaya

çalışıyorum bu hususlara okulunda da dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K1). “Öğretim programlarında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu incelerken Öğrencilerimi her yönüyle ele alıp değerlendirdikten sonra bireysel bazlı sunumlar yaparım.” (K2). “Öncelikle öğrenciye uygun mu değil mi yaşına cinsiyetine sınıfına bunlara bakarım.” (K5).

Diğer taraftan büyük çoğunlukla (f=17) katılımcılar öğretim programını uygularken öğrenci farklılıklarını “*dikkate aldıklarını*” ifade etmektedirler. Katılımcılar öğretim programı uygulanırken bireysel farklılıkları dikkate alınarak içeriğin organize edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“...bireysel Farklılıkları dikkate alınarak içeriğin organize edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K2). “Öğretim programı toplumun, okulun, çevrenin ve kişinin beklentilerine uyup uymadığını dikkat ederim. Program, toplumun seviyesine göre ekonomik, kültürel, sosyal hazırlanıp hazırlanmadığını dikkat ederim.” (K10).

İş Birliği Teması

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci tema olarak katılımcıların öğretim programlarının uygulanması sürecinde iş birliği düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara öğretim programlarının uygulanması sürecinde kimlerle, nasıl iş birliği ve görüş alışverişi yaptıkları ve bu konuda yaptıkları çalışmalar hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanması sürecinde iş birliği düzeyleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretim Programlarının Uygulanması	Görüş alışverişi	Zümre toplantısı	18
Sürecinde İş Birliği Düzeyleri	İş birliği	Öğretmen, veli ve idareci toplantıları	18

Katılımcıların öğretim programlarının uygulanması sürecinde iş birliği düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında özellikle zümre öğretmenler kurulu toplantısı ile ilgili derslerin öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi ve çevreyle etkili bir iletişim kurulmasına çalıştıkları ayrıca öğretmen, veli ve idareci iş birliği toplantıları yaptıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“Zümre toplantıları yaparak görüş alışverişi iş birliği yapıyoruz hedef davranışları ulaşmak için kullanılacak olan yöntem teknikleri konusunda konuşarak fikirlerimizi paylaşıyoruz programların uygulanması sürecinde öğrenciye uygun olmasına dikkat ediyorum.” (K1). “Dersin veya sınıfın öğretmeni ve rehber öğretmen ile iş birliği yaparım.” (K5). “Okul idaresi öğretmenler ve ailelerle iş birliği içerisindeyim. Genelde veli toplantısı yaparak okul toplantıları yaparak iş birliğine gidiyoruz.” (K8). “Programı uygulayan zümre öğretmenleri ile görüş alışverişinde bulunuyoruz. Programın öğrenciye uygunluğuna önem veriyoruz.” (K12).

Zorluklar ve Öneriler Teması

Araştırma kapsamında ele alınan son tema olarak katılımcıların öğretim programlarının uygulanmasında özel eğitim öğretmenlerinin rolü ve bu konudaki önerileridir.

Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kategori ve kodlar tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasında Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Önerileri.

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretim Programlarının Uygulanmasında Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Öneriler	Öğretmen rolü	Düzenleyici ve denetleyici	9
		Rehberlik edici	2
	Program okuryazarlığı	Düşük	14
		Orta	3
	Öneriler	Hizmet içi eğitim	18

Öğretim programlarının uygulanmasında özel eğitim öğretmenlerinin rolü, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri ve program okuryazarlığının geliştirilmesi adına getirdikleri öneriler hakkındaki görüşlerine bakıldığında katılımcılar öğretmenlerin düzenleyici ve denetleyici (f=9) ve rehberlik edici (f=2) rolünün bulunduğunu belirtmektedir.

Katılımcılar öğretmenlerin programın uygulanmasında yaşanan zorlukları fark eden ilk kişi olduklarını bu nedenle programa katkılarının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“Programın uygulanmasında yaşanacak zorlukları özel eğitim öğretmeni fark eder bu yüzden programı katkıları son derece önemlidir.” (K1). “Kesinlikle çok önemli ve etkin rolleri var. Tabii ki eksikliklerini gidermek için öncelikle nerede ve nasıl eksiklikleri var onları tespit etmeleri gerekiyor.” (K5). “Çok önemli çünkü genel çerçevede programlarında okula uygunluk konusunda dönüt verme de bize yardımcı oluyorlar.” (K15).

Katılımcılar özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini ise çoğunlukla (f=14) düşük düzeyde bulmaktadırlar. Bazı katılımcılar (f=3) ise özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini orta düzeyli olarak nitelendirmektedirler. Bu duruma katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“...özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda orta düzeyde bilgiye sahip olduğunu düşünüyorum.” (K1). “...yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını düşünüyorum” (K2). “Genel olarak hepimiz yetersiziz. Okumaya değişime gelişime kapalıyız.” (K4). “...özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusundaki bilgi düzeyleri orta düzeydedir.” (K9).

Katılımcılar özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı konusundaki yeterliliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

“...eksikleri gidermek için hizmet içi eğitimler verilebilir.” (K1). “...bu alanda özel eğitim öğretmenlerinin gerek uzaktan gerekse yüz yüze eğitimler yapılabilir.” (K6). “Seminer, hizmet içi eğitimler yapılması gerekmekte.” (K10).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin program okuryazarlık kavramı hakkında farklı bilgi kaynaklarından bilgi sahibi olsalar da büyük çoğunlukla sahip oldukları bilgiyi düşük ve orta düzeyli olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu

bulguyu destekler nitelikteki bir çalışmada Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme açısından kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçların da var olduğu görülmektedir. Örneğin, Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ele aldığı çalışmada Gündoğan (2019) ise öğretmenlerin %64'ünün genel bilgi durumlarını "yeterli" seviyede, %7,9'unun "orta" seviyede ve %25,7'sinin ise "yetersiz" seviyede değerlendirdiğini tespit etmiştir. Demir ve Toraman (2021) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik bilgi yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin program geliştirme çalışmalarında aktif yer almamalarından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı konusunda yetersiz olmalarının nedenleri arasında, program geliştirme çalışmalarına aktif olarak katılmamaları olabilir. Okul yöneticileri, program geliştirme sürecinde öğretmenlerle iş birliği yaparak öğretim programlarının tasarımında ve uygulanmasında daha aktif bir rol oynayabilirler. Böylece, program okuryazarlığı konusunda daha yeterli bir bilgi birikimine sahip olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yeterli bir bilgi birikimine sahip olmaları, öğrencilerin eğitiminde daha kaliteli ve etkili bir öğretim sağlayacak ve bu da okul yöneticilerinin başarısını artıracaktır.

Araştırmada okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına bakıldığında hiçbir yöneticinin program okuryazarlığı hakkında hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Program okuryazarlığı hakkında yapılan hizmet içi çalışmalar, okul yöneticilerinin bilgi ve algı seviyelerini artırdığı bilinmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikteki bir çalışmada Erdamar (2020) ilk okullarda görevli okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarının cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit ederken, görev şekli ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada program okuryazarlık kavramı hakkında okul yöneticilerinin bilgi düzeyinin düşük ve orta düzeyli tespit edilmesi hizmet içi eğitim alma durumunun eksikliğinden kaynaklanabilir.

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim programının genel amaçları, kazanımları ve materyalleri değerlendirme düzeylerine kendilerini yeterli gördükleri öğretim programını genel amaçlar ve kazanımlar açısından değerlendirirken öğrenci ihtiyaçlarını ve geçmiş kazanımları göz önünde bulundukları, amaca yönelik olarak öğrenci farklılıklarını hesaba kattıkları ve öğretim programının öğrenciye verilmek istenen davranış ve becerileri tam olarak yansıtmadığını inceledikleri belirlenmiştir. Bu sonuç da alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Bu sonucu destekler nitelikteki bir çalışmada Aslan ve Gürten (2019) öğretmenlerin %86'sının programın genel amaçları hakkında bilgi durumlarını yeterli seviyede değerlendirdiğini tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ders planı hazırlarken öğrenme hedefine bağlı kaldıkları öğrenci ihtiyaçlarını ve geçmiş kazanımları takip ettikleri görülmüştür. Ancak çalışmada öğretmenlerin hedef davranışlara uygun öğrenme materyalleri hazırlama konusunda kendilerini düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmüştür. Kırmızı ve Akkaya da (2009) öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçların aksine

Gündoğan (2019) ise öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanın öğretim programının genel amaçlarını belirleme olduğunu tespit etmiştir. Adıgüzel (2009) öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama konusunda zorlandıklarını bulgulamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin, ilin-ilçenin ve köyün imkanlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim programlarını ölçme, değerlendirme ve içerik oluşturma düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlarda büyük çoğunlukla öğretim programlarını ölçme, değerlendirme ve içerik oluşturma düzeylerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi yüksek ve orta düzeyli olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme aşamasında kapsam geçerliliği olmasına özen gösterdikleri, ölçme aracının öğretme ve öğrenmeye etkisini dikkate alarak öğrenci farklılığına ve kazanımlara göre değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Aslan ve Gürten (2019) tarafından yapılan çalışma bu sonuçla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin %92'sinin öğretim programında yer alan hedef davranışlara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirlemede bilgi durumlarını yeterli seviyede değerlendirdiğini tespit etmiştir. Mansuroğlu (2019)'da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun ölçme aracını seçtiklerini belirtmektedir. Bu sonuçları destekleyen diğer bir çalışmada ise Gündoğan (2019) öğretmenlerin kendilerini içerik oluşturma açısından yüksek düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanması sürecinde iş birliği düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlarda katılımcıların özellikle zümre öğretmenler kurulu toplantısı ile ilgili derslerin öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi ve çevreyle etkili bir iletişim kurulmasına çalıştıkları ayrıca öğretmen, veli ve idareci iş birliği toplantıları yaptıkları belirlenmiştir. Kuğu (2019) işbirliğinin öğretim programını uygulanmasında önemli bir aşama olduğunu belirlenen çalışmaların hedeflerine ulaşabilmesi için nasıl bir eğitim programının kullanılacağı, bu program uygulanırken öğretmenlerden nasıl yararlanılacağı, öğretim ortamında bulunan yardımcı personellerin görev tanımlarının neler olacağı, bütün bunlar için önemli bir diğer kriter olan okul-aile işbirliğinin nasıl sağlanacağı, sürecin etkin yürümesi adına anne ve babaların katılımının nasıl sağlanması gibi konuların eğitim yönetiminin odak noktalarını oluşturduğunu belirtmektedir. Gündoğan (2019)'da öğretmenlerin insan kaynaklı yardımcı kaynaklardan birisi olan zümre toplantıları ile iş birliği geliştirmeyi tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasında özel eğitim öğretmenlerinin rolü ve önerilere ilişkin elde edilen sonuçlarda okul yöneticilerinin programın uygulanmasında yaşanan zorlukları fark eden ilk kişi olarak rehberlik edici, düzenleyici ve denetleyici role sahip olduklarını bu nedenle programa katkılarının son derece önemli olduğu belirlenmiştir. Can'a (2007) göre öğretmenler, öğretim programında yer alan kazanımları öğrenciye yönelik olarak olumlu değiştiren liderlerdir. Bu özellik öğretmenlerin birer öğretim liderleri olduklarını göstermektedir. Öğretim liderlerinin sahip oldukları bu özelliklerin çoğu öğretim programı okuryazarlığıyla ilgilidir (Recepoglu ve Özdemir, 2012). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin program okuryazarlık

düzeylerinin öğretimdeki rolü ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada özel eğitim okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin düşük seviyede olduğu özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı konusundaki yeterliliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu sonuçlar alanyazın bulgularıyla desteklenmektedir. Arı (2010), Baştürk ve Dönmez (2011) ve Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin düşük seviyede olduğu geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında okul yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulması gerekmektedir.

Öneriler

- Okul yöneticilerinin genellikle evrak yüklerinin fazla olduğu ve bu nedenle okulun öğretimsel amaçlarından olan programları detaylı inceleyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okullarda görevli yönetici sayısının artırılması, okullardaki iş ve evrak yükünün hafifletilmesine katkıda bulunacaktır.
- Okullarda görevlendirilen okul yöneticilerine atama öncesi program okuryazarlığı hakkında seminer ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bunun yönetici görevlendirmelerinde şart olarak ileri sürülmesi konu hakkında farkındalığı artırarak ilgi ve alakayı yükseltecektir.
- Bu seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenli sistematik olarak ilerletilmesi, her yenilenen öğretim programlarından sonra okul yöneticilerinin bu programların kapsamı içeriği ve uygulama esasları hakkında bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesi gerekmektedir.
- Okullarda öğretim programlarının amacı ve uygulanması hakkında detaylı bilgiye sahip bir müdür yardımcısının görevlendirilmesi müdür yardımcısı başkanlığında öğretim programı komisyonun kurulması, bu komisyonun yıl içinde en az 2 kez toplanması, güncel programlar hakkında inceleme, tartışma ve uygulama birliğine gidilerek okuldaki görevli öğretmenlere bilgi verilmesi farkındalığı artıracaktır.
- Program okuryazarlığı eğitici eğitimlerinin artırılması olarak sıralanabilir.
- Farklı türlerdeki okullarda branş bazında program okuryazarlığı durumları incelenebilir.
- Program okuryazarlığı konusu 21. Yüzyıl becerileri, teknoloji okuryazarlığı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek çok boyutlu ve bir model oluşturularak araştırılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma T.C. Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün E-41091 sayılı ve 11.17.2021 tarihli kurul kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

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

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-110.
- Altun, A. (2002). *E-Okuryazarlık. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs, 2002 Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı.
- Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Limit ve Süreklilik Konusuna İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğretim Programı Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bolat, Y. (Ed.). (2021). *Eğitim Programı Okuryazarlığı*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257582926>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (4)2, 207-239.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(2).
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. ve Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Demeuse, M. ve Christine, S. (2016). Politik Kararlardan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (Y. Budak, Çev.), Pegem Yayınevi.
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Alguları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik*

- Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Eriş, H. Ve Kılıçoğlu, A. (2019). Curriculum Development Competencies Of Form Teacher Candidates. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 18(1),25-31. <https://doi.org/10.12973/Eu-Jer.7.2.303>
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karacaoğlu, O. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education New Millenium. *International Journal Of Technology And Design Education*, 11, 6781. <https://doi.org/10.1023/A:1011270402858>
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Kuşu, N. (2019). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stili Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- McRae, G. W. (2018). Teachers' Literacy knowledge: A Case Study of Provision. The degree of Doctor of Education. *The University of Sydney Faculty of Arts and Social Sciences Sydney School of Education and Social Work*.
- MEB (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2563. Ağustos 2004.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northcote, M. Ve Lim, C.P. (2009). *The State Of Pre-Service Teacher Education İn The Asia-Pasific Region*. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock ve C. Brook (Eds), *Innovative Practices İn Pre-Service Teacher Education: An Asia-Pasific Perspevtice* (Pp. 23-28). Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087907532_003
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles And Issues*,Vivar: Pearson Education.
- Recepoğlu, E., ve Özdemir, S. (2012). Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 24-42.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.
- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum and Learning. *UNESCO International Burreau of Education*.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Ünver, G., Talu-Bümen, N., ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.

Extended Summary

Introduction

In the 21st century, schools are seen as important structural spaces for the continuation of education (Eriş & Kılıçoğlu, 2019). Education should be given to create the desired human type and society model in educational institutions. Teachers, students and curricula must be present in order for teaching to take place (Stabback, 2016).

As school administrators meet these expectations, they need to be a good program literate. To carry out teaching, which is one of the most basic tasks and most important tasks in schools, effectively and efficiently, must be a good program literate. The main purpose of this research is to determine the views of school administrators working in special education schools on curriculum literacy. To achieve this main purpose, answers to sub-questions were sought.

What are the opinions of school administrators in charge of schools with special education students on the conceptual dimension, purpose and achievements dimension, measurement and evaluation dimension, content dimension, cooperation dimension and the role of the teacher regarding curriculum literacy?

What are the opinions of school administrators working in schools with special education students about the problems related to curriculum literacy and the solution of these problems?

Model of the Research

Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology, which was born by benefiting from philosophy to understand the experience of human beings in life, is the main feature of focusing on making sense of people's experiences. For this reason, in phenomenological studies, the emphasis is placed on the "phenomenon" to be investigated. The participants' perspective on the highlighted phenomenon focuses on their perceptions, how they experience it, how they describe and make sense of these experiences. This phenomenon, which is concentrated, can be any concept, any thought or any emotion (Creswell, 2020; Giorgi, 1997; Tekindal & Uğuz, 2020). In this study, school administrators' views on curriculum literacy were designed according to the phenomenological pattern.

Working Group

The study group of this research consists of 18 school administrators (principals and assistant principals) who have a special education school and a special education class from the schools operating in the Sultangazi district of Istanbul in the spring term of the 2021-2022 academic year. From which school administrators the data of the research will be collected, it was decided by the maximum diversity sampling technique from the purposive approach, which is one of the selective sampling approaches. Accordingly, the study group of the research consisted of school administrators working in kindergarten, primary school (I. Level), secondary school (II. Level) and high schools (III. Level) where there are special education classes.

Data Collection Tool

"School Administrators Program Literacy Semi-Structured Interview Form" was used as a data collection tool in the research. In the research, a semi-structured interview form was

prepared by the researcher to reveal the opinions of school administrators about curriculum literacy. When the characteristics of semi-structured interviews are examined, it provides both fixed answering and obtaining in-depth information about the subject area (Büyükoztürk et al., 2004).

In qualitative research, for the findings obtained as a result of the research to be convincing, the research must meet the conditions of validity and reliability. Participants were allowed to participate in the interviews on a voluntary basis to ensure internal validity in the research. Accordingly, the participants were given the opportunity to refuse the interview. Thus, interviews were conducted with people who wanted to contribute to the data collection process sincerely and who wanted to participate in the interview of their own free will. In addition, to ensure internal validity, data collection was diversified, participant and colleague confirmation, expert opinion was consulted, and direct participant citations were used. In order to ensure internal reliability, a preliminary study was conducted before the interview questions were finalized. The questions were finalized according to the feedback obtained as a result of this preliminary study. In addition, the interviews were conducted by a single person and the questions were asked to the participants in the same order. The methods and stages of the research were defined in detail to ensure external reliability, what was done at the point of data collection, interpretation, analysis and reaching the results were explained in clear terms, and the data were reanalyzed after 10 days.

In this direction, the expressions that reflect the best meaning from the data reached within the scope of the research were categorized on the basis of certain concepts, sentences and words, open coding was used to reach the categories, and axis coding was used for combining. The themes, categories and codes determined by the conceptual framework are presented in tables. Tables were created by bringing together the categories and codes in each theme, and each table was explained in detail based on the research question. In the data analysis process, explanatory, striking and different examples were quoted directly from the views of the participants (Ünver et al., 2010). The research must meet the conditions of validity and reliability for the findings obtained as a result of the research to be convincing. For the purpose of ensuring reliability in this research, in which the interview method was used, a pilot study was conducted before the questions to be asked to the participants were finalized and attention was paid to the consistency of the solution during the analysis of the data.

Ensuring the validity of the data, the Miles-Huberman model was used. According to this model, relationships can be established between social phenomena on the basis of succession and stability. This form of relationship is called transcendental realism. The analysis in this model includes three basic stages in the context of organizing and displaying data, describing and verifying the results (Miles & Huberman, 1994).

Conclusion and Discussion

In the study, it was determined that although special education school administrators have information about the concept of curriculum literacy from different sources, they mostly define the knowledge they have as low and medium level. In a study that supports this finding, Karacaoğlu (2008) found that teachers consider themselves inadequate in terms of monitoring and evaluating the private field curriculum.

Gündoğan (2019) found that 64% of teachers evaluated their general knowledge at “adequate” level, 7.9% at “moderate” level and 25.7% at “inadequate” level in his study on teachers' curriculum literacy levels. Demir and Toraman (2021) determined that teachers perceive their knowledge competencies towards curriculum literacy at a high level. This result may be due to the fact that school administrators do not take an active part in program development studies.

In the research, it was determined that the special education school administrators considered the students' needs and past achievements, took into account the student differences for the purpose, while evaluating the curriculum, which they considered themselves sufficient for the general objectives, achievements and material evaluation. Levels of the curriculum, in terms of general objectives and achievements, and that the curriculum was intended to be given to the student by the behavior and it was determined that they examined whether they fully reflected the skills. This result is also supported by other research findings in the literature. In a study that supports this result, Aslan and Gürlen (2019) determined that 86% of the teachers evaluated their knowledge about the general objectives of the program at a sufficient level.

In the research, it was seen that the teachers followed the student needs and past achievements while preparing the lesson plan, they were sticking to the learning goal. However, in the study, it was seen that teachers evaluated themselves at a low level in terms of preparing learning materials suitable for target behaviors. Kırmızı and Akkaya (2009) also found that teachers encountered problems in preparing materials. Contrary to these results, Gündoğan (2019), on the other hand, determined that the area in which teachers consider themselves the least competent is determining the general objectives of the curriculum. Adıgüzel (2009) found that teachers have difficulties in preparing teaching materials. This result may be due to the fact that the opportunities of the region, province-district and village where the teachers work are different.

Suggestions

- It is understood that school administrators generally have a high document load and therefore they cannot examine the programs, which are among the educational purposes of the school, in detail.
- In this context, increasing the number of school administrators will contribute to easing the work and paperwork burden in schools.
- Giving seminars and in-service trainings on pre-appointment program literacy to school administrators assigned to schools, and asserting this as a condition in manager assignments will increase awareness and interest in the subject.
- Regular systematic improvement of these seminars and in-service trainings, informing school administrators about the scope, content and application principles of these programs should be organized after each renewed curriculum.
- Appointment of a deputy principal who has detailed information about the purpose and implementation of the curriculum in schools, establishment of a curriculum commission under the chairmanship of the deputy principal, meeting of this commission at least twice a year, and informing the teachers in the school

by examining, discussing and implementing the current programs will increase awareness.

- Program literacy can be listed as increasing the training of trainers.
- Program literacy issue can be investigated in larger groups and in different samples by using quantitative data collection tools.
- Curriculum literacy can be investigated multidimensionally and by creating a model by associating it with variables such as 21st century skills and technology literacy.

Author Contributions

All authors took an equal part in all processes of the article. All authors have read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

This study was carried out by T.C. It was carried out by the Board decision of the Directorate of Social Sciences Institute of the Rectorate of Kafkas University, numbered E-41091 and dated 11.17.2021.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Ek-1: Okul Yöneticileri Program Okuryazarlığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli katılımcı,

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi olarak, yürütmekte olduğum tez çalışmam için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu araştırmanın temel amacı özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu görüşme formunda okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarını incelemek üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır. Bu araştırma için görüşleriniz gönüllülük esasına göre alınmaktadır. Çalışmanın başarılı ve sağlıklı yürütülebilmesi için verdiğiniz yanıtlar oldukça önem taşımaktadır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar ve kişisel bilgileriniz sadece bilimsel amaçlı çalışmalar için kullanılacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmada program okuryazarlığı öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitim işiyle ilgilenen kişilerin öğretim programlarının bütün boyutlarını bilme, tanıma, yorumlama ve eldeki koşullarda en yüksek düzeyde öğrenme çıktılarının uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada özel eğitim programları, özel gereksinimi olan bireylerin günlük yaşam ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere, planlanmış öğretim programları anlamında kullanılmıştır.

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyor musunuz?

Evet.....

Hayır.....

Çalışmaya katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Emrah AYGÜN

Hacı Bektaş Veli Özel Eğitim Meslek Okulu

Özel Eğitim Öğretmeni

emrahaygun@hotmail.com.tr

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

Mezun olduğunuz öğretmenlik alanı:

Eğitim durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki kıdeminiz:

Göreviniz: Müdür Müdür Yardımcısı Öğretmen

Program okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldınız mı? Katıldıysanız hangi seminerlere katıldınız?

Evet.....

Hayır

Isınma sorusu:

Özel eğitim programlarındaki son değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

S.1. Program okuryazarlığı kavramını hiç duydunuz mu? Duyduysanız nereden duydunuz? Bu kavramla ilgili bilgi düzeyinizi hangi düzeyde tanımlarsınız? Sizce bir özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim okulunda görev yapan bir yönetici program okuryazarı olmalı mı neden?

S.2.Genel olarak öğretim programında yer alan kavramları açıklama konusundaki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Yetersiz olduğunuzu düşünüyorsanız hangi konularda ve neden yetersizsiniz neler yapmalısınız?

S.3. Öğretim programlarını genel amaçlar ve kazanımlar açısından incelerken nasıl bir yol takip etmektesiniz açıklar mısınız? Öğretim programının amaçlarına uygun öğretim materyali hazırlama konusundaki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Programın bu boyutunda ne gibi problemler yaşamaktasınız? Çözümü için sizce neler yapılabilir?

S.4. Öğretim programlarını ölçme ve değerlendirme açısından ele alırken nasıl bir süreç izlemektesiniz? Öğretim programının amaçlarına uygun içerik oluşturma konusundaki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda ne gibi problemler yaşamaktasınız? Çözümü için sizce neler yapılabilir?

S.5. Öğretim programlarında yer alan içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu incelerken nasıl bir süreç takip ediyorsunuz? Okulunuzda uygulanan öğretim programlarının uygulamasında dikkat edilmesi gereken hususlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Programları uygularken ne gibi problemler yaşamaktasınız? Çözümü için sizce neler yapılabilir?

S.6. Öğretim programlarının uygulanması sürecinde kimlerle, nasıl iş birliği ve görüş alışverişi yapıyorsunuz? Yaptınız bu çalışmaları açıklar mısınız? Öğretim programlarının uygulanması sürecinde önemsedığınız, üzerinde durduğunuz durumlar var mı? Varsa neler?

S.7.Öğretim programlarının uygulanması sürecinde özel eğitim okul yöneticilerin ya da özel eğitim öğretmenlerinin rolü sizce nedir? Okulunuzdaki yöneticilerin ya da özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusundaki yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını düşünüyor musunuz? Bu konudaki eksikliklerini gidermek için neler yapılmalıdır?

Bilişsel Olmayan Beceriler- Eğitim Psikolojisi Araştırmalarında Yeni Bir Bakış Açısı

Non-Cognitive Skills- New Perspectives on Educational Psychology Research

Zekeriya Temircan¹ 

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Nevşehir, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

07.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10.11.2022

*Sorumlu Yazar

Zekeriya Temircan

Adres: Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi Beşeri
Bilimler Fakültesi

drzekeriyatemircan@gmail.com

Öz: Çocukluk çağından başlayarak ergenlik döneminde geliştirilen bilişsel olmayan becerilerin akademik ve sosyal hayattaki başarı üzerinde önemli ve kalıcı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu becerilerin öğrencilerin akademik başarıları, kişisel gelişimi ve gelecek yönelimleri üzerinde olumlu bir şekilde doğrudan etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bilişsel olmayan beceriler kavramı yurt dışı alanyazında eğitim alanında farklı konuları içeren araştırmalara sıkça konu olmuştur. Ancak ülkemizde bilişsel olmayan becerileri oluşturan kavramlar bireysel olarak araştırmalara konu olsa da “bilişsel olmayan beceriler” kavramı birkaç çalışmanın konusu dışında alanyazında kullanılmamıştır. Bu kavramın tek çatı altında toplandığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bu çalışma ile alanyazına farklı bir bakış açısıyla katkı sağlanması ve eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir. Konu ile ilgili alanyazın taraması için Web of Science, EBSCO, Scopus gibi veri tabanları kullanılmıştır. Yapılan derleme incelemesinde bilişsel olmayan beceriler ve bu becerilerin akademik performans ile ilişkisi çok yönlü ve bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Akademik davranış, azim, düşünce yapısı, öğrenme stratejileri ve sosyal beceriler gibi bilişsel olmayan becerilerin akademik performansa etkileri ele alınarak önemli bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir. Yapılan bu derleme çalışmasının, araştırmacıların bu konu hakkındaki farkındalığını artırarak gelecekte yapılacak özgün araştırmalara, derlemelere ve meta-analiz çalışmalarına ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik performans, biliş, bilişsel olmayan, eğitim, öğrenciler

Abstract: It is seen that non-cognitive skills starting from childhood and developed during adolescence, have a significant and lasting effect on academic and social success. These skills have a positive direct effect on students' academic success, personal development, and future orientation. The concept of non-cognitive skills has been frequently used in foreign literature in different topics in educational research. Although the concepts that make up non-cognitive skills in our country are the subject of individual research, the concept of 'non-cognitive skills' has not been used in the literature except for a few studies. There is a need for research that gathers this concept under a single roof. This study aim is to contribute to the literature from a different perspective and to eliminate the deficiency. Databases such as Web of Science, EBSCO, Scopus were used to search the literature on the subject. In the review, non-cognitive skills, and the relationship of these skills with academic performance were discussed with a holistic perspective. The effects of non-cognitive skills such as academic behavior, perseverance, mentality, learning strategies and social skills on academic performance are discussed. This study is important increasing the awareness of researchers on this subject and shedding light on future original research, compilations, and meta-analysis studies.

Keywords: academic performance, cognition, non-cognitive, education, students

Temircan, Z. (2023). Bilişsel olmayan beceriler- eğitim psikolojisi araştırmalarında yeni bir bakış açısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 382-392. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1172003>

Giriş

Özellikle son yirmi yılda sosyal bilim disiplinlerinde bilişsel olmayan beceriler (non-cognitive skills) hakkındaki araştırmalar hızla artış göstermiştir (McGue vd., 2020). Bu artışın sebebinin, bilişsel olmayan becerilerin eğitim başarısı ile ilişkisi, sosyo-ekonomik düzey ve sağlık gibi olumlu yaşam sonuçları üzerindeki yerleşik nedensel etkisinden ve sosyal eşitsizlikleri azaltmak için erken müdahale potansiyelinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Cunha vd., 2010; Lindqvist ve Vestman, 2011). Araştırmacılar, bilişsel olmayan becerilerin temel olarak motivasyonu, konsantrasyonu, iş hayatını, akademik başarı ve gelişimi, sosyo-duygusal refahı ve iyi davranış yoluyla öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir (Heckman vd., 2006; Skopek ve Passaretta, 2021). Kısaca bilişsel olmayan özellikler düşünceler, duygular ve davranış kalıpları olarak ifade edilmiştir. Bilişsel faktörlerin özellikle akademik başarı ile ilişkisi araştırmacılar tarafından kabul edildikten sonra, bilişsel olmayan faktörlerin ve becerilerin de eğitim başarısında kritik bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Araştırmacılar, eğitim sürecinde ve istihdam potansiyelinde bilişsel olmayan faktörlerin ve becerilerin bilişsel yönlerle eşit, hatta daha önemli olduğuna kesin olarak inanmaktadır (Heckman vd., 2006). Farklı araştırmalar, bilginin ötesinde, bireysel davranış kalıplarının, tutumlarının ve kişilik özellikleriyle ilgili diğer becerilerin hem mesleki başarı hem de kişisel tatmin açısından çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Burrus vd., 2011; García, 2014). Öyle ki yurt dışı alanyazında farklı disiplinler arası yapılan çalışmalar bilişsel olmayan becerileri, yumuşak beceriler (soft skills), sosyal ve duygusal beceriler (social and emotional skills) olarak da isimlendirmiştir (Farkas, 2003). Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda bilişsel olmayan beceriler terimi kullanılması tercih edilmiş ve bu kavramın okul performansı, öğrenci başarısı ve not ortalaması ve sosyal ilişkiler gibi değişik faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Sadece eğitim alanındaki etkisi araştırılmayan bu becerilerin iş performansı ile de ilişkisi birçok çalışmaya konu olmuştur (Lindqvist ve Vestman, 2011; Skopek ve Passaretta, 2021). Araştırmacılar

tarafından dikkate değer bulguların elde edilmesi sonucunda eğitimciler ve diğer uygulayıcılar bu kavramların gelişen dünya ihtiyaçlarına göre eğitim programlarına entegre olması yönünde çalışmalar başlatmışlardır. Bilişsel olmayan becerilerin önemi hakkında ortak bir görüş olduğu kabul edilmişse de özellikle eğitim alanında daha çeşitli ve fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Ülkemizde bilişsel olmayan beceriler kavramına yalnızca Kalkan (2007) tarafından hazırlanan tez çalışmasında rastlanılmıştır. Türkçe alanyazında bilişsel olmayan becerileri oluşturan kavramlar hakkında bireysel çalışmalar yapılmış olsa da (Örneğin, öz-yeterlilik (Çetin vd., 2016; Kotaman, 2008; Kurt, 2012), öğrenme stratejileri (Kabasakal ve Çelik, 2010; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998; Yaşar ve Belet, 2007; Yüksel ve Koşar, 2001), sosyal beceriler (Samancı ve Uçan, 2017; Yiğit ve Yılmaz, 2011), baş etme stratejileri (Çakır vd., 2021), özgüven (Ezmeçi ve Dilekmen, 2016), benlik kavramı (Yılmaz, 2016) ve öğrenci tutumu (Can ve Bakşi, 2014)) bu kavramları bilişsel olmayan beceriler çatısı altında toplayan başka araştırmalara rastlanılmamıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde bu kavramların yurt dışında "bilişsel olmayan beceriler" olarak tanımlandığı ve kullanıldığı görüldüğünden dolayı hem bu tanımlamanın Türkçe alanyazına kazandırılması hem de gelecekte diğer özgün, derleme, meta-analiz gibi yapılacak farklı çalışmalara ışık tutması amacıyla bu derleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile bu kavramların hepsinin bilişsel olmayan beceriler çerçevesinde kullanılması ve yapılacak araştırmaların alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir. Bu çalışma ile en sık kullanılan bilişsel olmayan becerilere açıklık getirilmiş ve bu kavramların eğitim araştırmaları ile ilişkisine yer verilmiştir. Özellikle eğitim psikolojisi araştırmalarına toparlayıcı bir bakış açısı getirmek ve bu yeni kavramın alanyazında yerini almasına yardımcı olması için bu derleme çalışması hazırlanmıştır.

Bilişsel Olmayan Beceriler (Non-Cognitive Skills) -Eğitim Psikolojisi Araştırmalarında Yeni Bir Bakış Açısı

Eğitim araştırmaları alanında, öğrenciler için eğitsel sonuçların nasıl iyileştirilebileceği, eğitim hayatları boyunca ve gelecekte başarıya ulaşmaları için gereken desteğin nasıl sağlanacağı konusunda araştırmacılar sürekli yeni kavramlar üzerinde durmaktadır (Sacker ve Schoon, 2007). Bu açıdan öğrencileri desteklemek ve onların öğrenme yolları hakkında daha yenilikçi ve geleneksel olmayan yollar oluşturmaya yönelik artan bir çaba söz konusudur (Pintrich, 2000). Akademik performans karmaşık bir olgu olmanın yanı sıra içsel ve dışsal faktörlerin dinamik bir etkileşimi ile şekillenmektedir. Bilgi ve geleneksel akademik beceriler bu dinamik faktörlerin en önemli temel taşları olmakla beraber öğrencilerin akademik olarak iyi performans sergilemeleri için gereklidir.

Tarihsel olarak araştırmalar öncelikle bilişsel becerilerin öğrenci notları ve test puanları gibi akademik sonuçlar arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Rosen vd., 2010). Bu yöntem, öğrenci başarısı için merkezi bir faktör olarak kabul edilmiş ve büyük ölçüde kalıtsal ve değiştirilemez bir şey olarak tanımlanmıştır (Farkas, 2003). Bilişsel yetenek, bireylerin bilgiyi işleme, soyutlama, akıl yürütme, hatırlama ve ilişki kurma becerisini ifade eder (Carneiro vd, 2007). Eğitim üzerine onlarca yıldır yapılan araştırmalar, bilişsel yeteneklerin akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiş (Cerni vd., 2021; Shi ve Qu, 2021), bu yeteneklerin aynı zamanda öğrencilerin geleceğine yön verdiğini

vurgulamıştır (Grass vd., 2017). Bilişsel yeteneğin akademik başarının temel taşı oluşturduğu ve yüksek akademik başarıya giden yolda köprü vazifesi gördüğü belirtilmiştir (Lin, 2020). Ancak özellikle eğitim alanında yapılan son çalışmalarda akademik başarıda bilişsel faktörler kadar bilişsel olmayan ya da biliş dışı (non-cognitive) faktörlerin de önemli rolünün olduğu vurgulanmıştır (Heckman ve Rubinstein, 2001; Farrington vd., 2012; Rosen vd., 2010). Bu bakış açısından yola çıkarak araştırmacılar bilişsel olmayan faktörlerin öğrenme sürecindeki rollerini içeren görüş ve çalışmalara yer vermeye başlamışlardır (Frantz vd., 2021; Kyllonen vd., 2005). Araştırmalar bilişin çok karmaşık bir resmin bir bileşeni olduğunu belirtirken (Hoorani vd., 2022), bilişsel ve bilişsel olmayan faktörlerin her birinin öğrenme sürecine farklı ve etkileşimli yollarla nasıl katkıda bulunabileceğini düşünmeye başlamışlardır (Smithers vd, 2018).

Daha spesifik olarak, araştırmacılar, öğrencilerde bilişsel olmayan nitelikler ile akademik sonuçlar arasındaki ilişkiyi ve bunun yaşam boyunca devam eden başarıya nasıl katkıda bulunabileceğini araştırarak başarıya etki eden faktörleri irdelemeye çalışmışlardır (Rosen vd., 2010). Çocukluk ve ergenlik boyunca gelişimini sürdüren bu nitelikler bireyin kişiliğini, motivasyonel alışkanlıklarını ve tutumlarını yansıtan beceri ve özellikler olarak tanımlanmaktadır (Van Tonder vd., 2022).

"Bilişsel olmayan beceriler" tanımı, okulda ve işte başarıyı desteklediği düşünülen motivasyon, azim ve öz kontrol gibi bir dizi tutum, davranış ve stratejiyi de ifade etmektedir (Sommerfeld, 2011). Diğer bir ifade ile öğrencilerin okul ortamında etkili sosyal ve akademik beceriler ortaya koymasına yardımcı olan motivasyon, azim, öz-yeterlilik, zaman yönetimi, öz düzenleme ve vicdanlılık gibi özellikleri içeren becerilerin oluşan bir bileşendir (Carneiro vd., 2007). Kavram, sosyolog Bowles ve Gintis (1976) tarafından ilk olarak bilişsel test puanlarıyla ölçülenler dışındaki faktörlere odaklanmak amacıyla tanıtılmıştır (Rosen vd, 2010). Araştırmacılar özellikle bu kavramla birlikte tutumların, motivasyonun ve kişilik özelliklerinin sadece akademik başarıya değil iş hayatına, çalışma performansına ve başarıya da olumlu katkılar sağladığını savunmuşlardır (Krag vd., 2006; Seligman vd., 2009). Fletcher ve Wolfe (2016) yaptıkları araştırmanın sonucunda bu bulguları desteklerken, bilişsel olmayan becerilerin sosyal davranışı ve sağlığı şekillendirmedeki rolünün önemli olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel olmayan beceriler erken bir yaşam evresinde geliştirildiğinde önemli işlevleri yerine getirerek akademik başarıyı, öğrenmeyi ve yaşam sonuçlarını iyileştirmeye yardımcı olabilir (Metz vd., 2015). Yapılan araştırmalarda, bu biçimlendirici yıllar boyunca bilişsel olmayan becerilerin geliştirilmesinin, gelecekteki öğrenme ve yaşam deneyimleri için etkin rol oynadığı vurguları yapılmıştır (Jacobson, 2006). Örneğin, üniversiteye geçiş göz önüne alındığında, öğrencilerin üniversite yaşamına bağımsız olarak uyum sağlaması, sosyal adaptasyonu, zaman yönetimi, öz-yeterlilik ve öz-güven algısının oluşması, kuvvetli kişilerarası iletişim becerilerinin oluşması, farklı öğrenme modellerine ayak uydurma ve başarılı olmak için gerekli becerilerle donatılmaya ihtiyaçları vardır (Habley vd., 2012). Bu, lise düzeyinde elde edilen teorik bilginin, başarı ve notlara geleneksel odaklanmanın ötesine geçen bir beceri sistemidir (Swing ve Skipper, 2007). Bu faktörlere ek olarak, üniversite ortamına hazır bulunuşluk bünyesinde bilişsel olan ve olmayan becerileri içeren bir süreç olarak değerlendirilirken öğrenci

başarısı için şüphesiz daha önemli bir dönem olduğu vurgulanmıştır (Cunha ve Heckman, 2008). Araştırmacılar bu dönemde kazanılması gereken beceriler arasında en yaygın olarak analiz etme, yorumlama, problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve işi gereğince tamamlama becerilerini sıralamışlardır (Duckworth ve Seligman, 2005). Bu aynı zamanda entelektüel gelişime bağlılığı göstermek, iş görevlerini bağımsız olarak tamamlamak, geri bildirim kabul etmek, olası başarısızlıklara hazırlanmak, öğrenmeye bağlı kalmak ve öğrenmeye motive olmak gibi bir dizi farklı özellikler de içermektedir. Bunların elde edilmesi için geçen süre boyunca öğrencilerden ayrıca kendilerine güvenmeleri, yardım için başkalarına ne zaman ulaşmaları gerektiğini anlamaları ve aktif olarak bu desteği aramaları beklenerek, sorumluluk bilincinde bunları yapmaları öğretilmelidir.

Özellikle çocukluktan ergenliğe, ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş yapan öğrencilerde önemli değişikliklerin meydana geldiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bilişsel olmayan becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri, kendilerine akademik, sosyal ve kültürel açıdan olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, olumlu okul ikliminin oluşması, bilişsel becerileri yüksek ve yeterli olan öğretmenlerin ve idarecilerin bulunması, eğitim sisteminde bilişsel olmayan becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesinin planlarının yapılması, öğrencilerin eğitim hayatları ve sonrası için son derece önemlidir. Gerek öğretmenlerin gerekse diğer eğitimcilerin eğitim programlarını ve ders içeriklerini hazırlarken öğrencilerin bu becerilerini de göz önünde bulundurarak hazırlık yapmaları, hem öğrenmenin aktif ve kalıcı olması yönünde olumlu ilerlemesini sağlayabilir hem de öğrencilerin öğrenme tutum ve davranışlarını pozitif yönde etkileyebilir. Öğrencilerin yetenek ve kabiliyetlerinin ortaya çıkarılarak farklı öğretim stratejileri ile desteklenmesi, kalıcı ve katılımlı öğrenim gerçekleşmesi için yardımcı olacaktır.

Üniversite yıllarında öğrencilere verilecek akademik yetkinliğin yanı sıra, sorumluluk bilinci ve çalışma alışkanlıklarının da öğretilmesi ya da var olan bu becerilerin ortaya çıkarıldığı bireylerin iş hayatında daha mutlu, daha başarılı ve daha üretken olduğuna dair kanıtlar ortaya konmuştur (García, 2014). Bu beceriler aynı zamanda işverenler için daha arzu edilir ve değerli olarak tanımlanmaktadır (Farkas, 2003). İşyeri bağlamında bu, vicdanlılık, azim, liderlik, sosyallik, güvenilirlik, organize olma, düzenli katılım, çaba sarf etme ve deneyime açıklık gibi davranış ve özellikleri içerebilir (Brunello ve Schlotter, 2011). Bu açıdan öğrencilere gerek iş hayatları gerekse de sosyal hayatları boyunca gerekli olan alışkanlıkların ve davranışların kazandırılmasında okullara ve eğitimcilere büyük sorumluluk ve görev düşmektedir (Richardson vd., 2012). Bu yüzden öğrenciler yaşam boyu ihtiyaç duyacakları bu becerilerin temellerini okullarda alarak kişisel çabaları ile geliştirebilirler. Ayrıca, yaşamın erken dönemlerinde gelişen bilişsel olmayan faktörler ile yetişkinlik boyunca ortaya çıkan başarılı sonuçları arasında bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Reeve ve Jang, 2006). Genel olarak, araştırmalar bilişsel olmayan becerilerin sınıflandırılması ve bu becerilerin rolü üzerinde durulurken, bu alanda daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ve geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Thomas vd., 2007). Bu faktörlerin her birinin uzun ve farklı bir teorik ve metodolojik yaklaşım geçmişi vardır ve bunları değerlendirmek için farklı araçlar mevcuttur. Araştırmacılar her ne kadar bu faktörler hakkında çalışmalar yapmış olsalar da son zamanlarda tüm bu faktörlerin bilişsel olmayan beceriler kategorisinde

değerlendirilmesi hem daha fazla ilgi görmüş hem de önemini artırmıştır.

Özellikle eğitim alanında bilişsel olmayan becerilerin akademik performans ve başarı ile ilişkilendirilmesi alanyazında öne çıkan konular arasında yer almıştır (Burrus vd., 2011). Bunun yanında bilişsel olmayan beceriler hakkındaki araştırmalar diğer alanlarda da giderek artan bir popülerlik kazanmış; ekonomistlerin, sosyologların ve psikologların araştırmalarına konu olmuştur (Sedlacek, 2011). Farklı disiplinlerde yapılan araştırmaların sonucunda da bilişsel olmayan becerilerin öğrencilerin başarısına, akademik ve sosyal gelişimine, bireylerin iş performansına, kişilik özelliklerinin gelişimine kritik katkılar sunduğu ortaya konmuştur (Wang vd., 2009). Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda bilişsel olmayan becerilerin yalnızca öğrencilerin akademik başarısının anahtarı olmadığı, yaşam boyunca ihtiyaç duyduğu becerilerin de gelişmesinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir (García, 2014).

Bilişsel Olmayan Faktörler ve Akademik Performans

Araştırmalar, akademik performansı desteklemek ve geliştirmek için önemli bir bileşenin bilişsel olmayan faktörlerin geliştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır (Kautz vd., 2014). Bu faktörlerin, notlandırma, puanlar ve standart testler yoluyla ölçülmeyen öğrenci tutumları, stratejileri, sosyal becerileri ve davranışları kapsadığı belirtilmiştir (Farrington vd., 2012). Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenmesi gereken içerik, bilgi ve akademik beceri edinmelerinin başarı için tek başına yeterli olmadığını, bunun yanında öğrenme kapasitelerini geliştirmek ve desteklemek adına bilişsel olmayan becerilere de sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır (Fin vd., 2014). Farruggia vd. 'ne (2018) göre öğrencilerin başarıya ulaşma ve öğrenme ortamında daha olumlu ve anlamlı etkileşim kurlmaları için bilişsel olmayan becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Örneğin, beş kişilik özellik olarak sınıflandırılan dışa dönüklük, uyumluluk, açıklık, vicdanlılık ve nevrotiliklin öğrencilerin akademik performansı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (McCrae ve John, 1992; John vd., 2008). Liu vd. (2009) yaptıkları çalışmada zaman yönetiminin 7. sınıf öğrencilerinde başarının yordayıcısı olduğunu belirtirken, Redman vd. (2007) öz yeterliliğin ve benlik kavramının ortaokul öğrencileri için okula devam ve evde eğitim konusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Reeves vd. (2014) yaptıkları araştırmada, yüksek seviyede iç güdü ve kararlılığa sahip olan lise öğrencilerinin okul aidiyet ve memnuniyet düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Wang vd. 'ne (2009) göre takım çalışma becerileri yüksek olan öğrencilerin hem sosyal becerileri hem de akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışmalarında bilişsel olmayan becerilerin öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileye sahip olduğu, bu becerilerin kullanılmasının öğrencilerin akademik performanslarını ve davranış biçimlerini iyileştirdiği gözlemlenmiştir (Roberts vd., 2006).

Araştırmalar, genel bilişsel olmayan becerilerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının belirgin bir miktarını açıkladığını göstermiştir (Carneiro vd., 2007; Duckworth ve Seligman, 2005; Garcia, 2014; Kautz vd., 2014). Bu nedenle akademik performansın, hem bireysel öğrenen için içsel olan hem de çevre bağlamında belirgin olan bir dizi faktörden etkilenen bir sonuç olduğu ifade edilmektedir (Deighton vd., 2018). Alanyazın taramasından elde edilen bulgular bir araya

getirildiğinde, eğitim çalışmalarında daha çok yer verilen bilişsel olmayan beceriler ve nitelikler; akademik davranışlar, akademik azim, akademik zihniyetler, öğrenme stratejileri ve sosyal beceriler olarak kategorize edilmiştir (Ross vd., 2002). Okul bağlamındaki müdahale perspektifinden bakıldığında bu özelliklerin ve davranışların birçoğunun şekillendirilebilir ve değişime elverişli olduğu söylenmiştir (Wang vd., 2009).

Bilişsel becerilerin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamında yadsınamaz derecede öneme sahip olduğu bilinmesi de bilişsel olmayan becerilerin etkisinin araştırılması özellikle eğitim alanında giderek artan bir öneme sahip olmuştur (Semple vd., 2010). Akademik performans, öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olarak kabul edilir ve bilişsel olmayan yapılarla ilgilenen araştırmacılar tarafından bu becerilerin etkisi kanıtlanmıştır (Habley vd., 2012; Finn vd., 2014; Reeye ve Jang, 2006; Wang vd., 2009). Pek çok araştırmacı öğrenci başarısını bilişsel beceriler (cognitive skills) ile ilişkilendirse de özellikle son on yılda kesitsel ve boylamsal çalışmalar bilişsel olmayan becerilerin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Liew vd., 2008; Nota vd., 2004; Roberts vd., 2006). Bu nedenle, öğrencilere akademik performans için kritik olan bu becerilerin birçoğunun nasıl geliştirilebileceği öğretiler düzeydedir. Akademik performansa başlıca bilişsel olmayan faktörler arasında en çok etki edenler; akademik davranış, akademik azim, akademik zihniyet, öğrenme stratejileri ve sosyal beceriler olarak tanımlanmıştır.

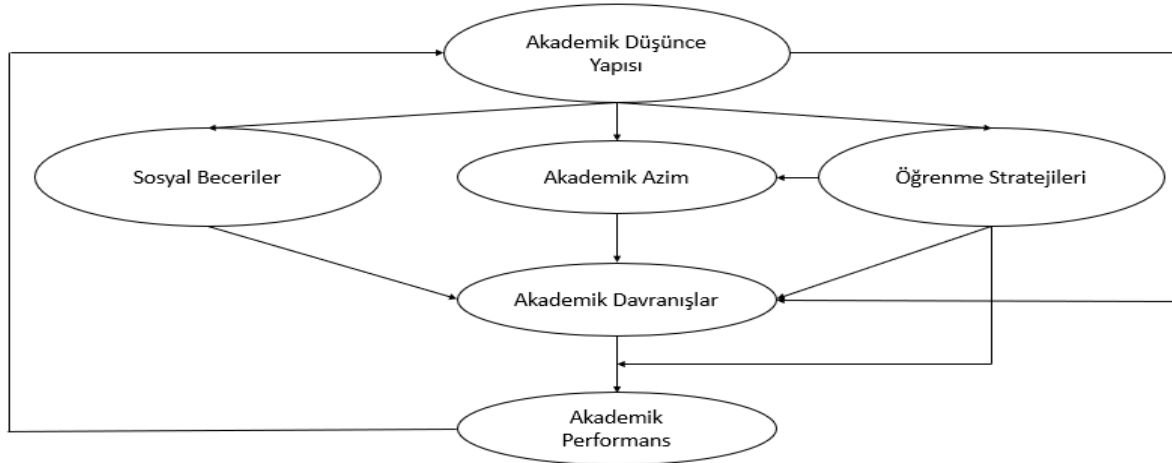
Akademik Davranışlar

Akademik davranışlar, bir öğrencinin kendi öğrenimi için çaba sarf ettiğini gösteren gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Farrington vd., 2012). Derse gitme, dikkatli olma, derse gerekli tüm materyallerle gelme, organize olma, sınıf etkinliklerine katılma, okul saatleri dışında ders çalışma ve ödevlerini tamamlama gibi davranışları içerir (DeVries vd., 2018). Akademik davranışların gözlemlenmesi,

izlenmesi ve ölçülmesi nispeten kolaydır. Bu davranışlar, öğrenci performansını etkilemek için davranışlar üzerinde çalışan diğer tüm bilişsel olmayan faktörlerle birlikte genel akademik performansa en yakın olarak kabul edilir. Akademik davranışlar, doğrudan bir öğrencinin sınıfta ne kadar iyi performans gösterdiği ile ilgilidir ve başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Akademik Azim

Akademik azim, bir öğrencinin hedef belirleme, odaklanma ve eğitim başarısına yönelik çalışma yeteneğini anlamının temelini oluşturan bir dizi psikolojik kavram üzerine kuruludur. Verilen işi eksiksiz ve zamanında yaparak üstün gayret sarf edip karşısına çıkan engelleri aşma ve zorlukların üstesinden gelmek olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencinin çabası ve bu çabaya karşılık olarak gösterilen akademik davranışların kalitesi ile ilgili kavramdır (Dweck vd., 2014). Azim düzeyi, öğrencinin karşılaşılabileceği engellere rağmen, belirlenmiş hedefe odaklanma ve bu arayışları diğer ilgi alanlarına göre önceliklendirme yeteneği ile ölçülebilir. Aynı zamanda ek çalışma saatleri koyma, bir beceri ve/veya konu alanında uzmanlaşma ve daha uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşmak için çalışma taahhüdü gerektirir. Araştırmalar, okulda yüksek düzeyde performans gösteren öğrencilerin sadece iyi notlar almak için gerekenleri yapmakla kalmayıp aynı zamanda bu şeyleri iyi yapmak için yüksek seviyede azim sergilediklerini ileri sürmektedir (Farrington vd., 2012). Araştırmacılar azmi, akademik performansın altında yatan önemli bir faktör olarak tanımlarken, öğrencilerin kısa vadeli hedeflerin ötesinde uzun vadeli hedeflere yönelmelerini sağlayan bilişsel olmayan becerilerin en önemlileri arasında sıralamışlardır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Murnane, 2007). Öğrenciler bu şekilde zorlukların ve güçlüklerin üstesinden gelme yeteneklerini de geliştirmiş olurlar.



Şekil 1. Chicago Okul Araştırmaları Konsorsiyumu (CCSR), bilişsel olmayan faktörlerin akademik performansı nasıl desteklediğine dair geliştirilen hipotez.

Akademik Düşünce Yapısı

Akademik zihniyet, bir öğrencinin akademik çalışmalarıyla ilgili olarak sahip olduğu inanç ve tutumlardır. Olumlu bir akademik zihniyete sahip olan öğrencilerin, öğrenmeye motive olmaları, çalışmalarında ısrarcı olmaları ve azim

göstermeleri daha olasıdır. Bunun aynı zamanda gelişmiş akademik davranışlar ve akademik performans ile doğrudan bir ilişkisi olduğuna inanılmaktadır. Bu faktörlerin her biri arasında güçlü bir bağlantı vardır ve güçlü ve olumlu akademik performans zihniyeti azim ve kararlılık ile güçlendirilerek başarılar kalıcı hale dönüştürülebilir. Buna karşılık, bir öğrenci olumsuz bir akademik zihniyet geliştirdiğinde bu, azalan azim, akademik davranışlar ve akademik performans

döngüsü yaratabilir. Öğrencilerin okul topluluğu içinde bir bağlılık ve aidiyet duygusuna sahip olmaları, kendi yetenek ve kabiliyetlerine güvenmeleri akademik zihniyetlerini geliştirmesi açısından önemli olarak belirtilmiştir (Oyserman vd., 2002). Araştırmalar öğrencilerin akademik zihniyetlerini değiştirmek ve yeniden şekillendirmek için tasarlanan müdahalelerin öğrenme ve sosyal sonuçları açısından olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur (Cohen vd., 2006; Dweck vd., 2014; Farrington vd., 2012). Bu açıdan ergenlik dönemi ele alındığında gelişim döneminde olan ergenlerin daha sabit bir akademik zihniyete sahip olduklarını ve bu tutumlarının geliştirilmesinde bilişsel olmayan becerilerin önemli rol oynadığı ifade edilmiştir (Davey vd., 2003; Yeager ve Dweck, 2012). Gerber vd. 'ne (2012) göre akademik zihniyetin önemli bir bileşeni de yaptıkları ve gerçekleşen öğrenmenin yaşamlarıyla alakalı olduğu ve onlar için değerli olduğu inancıdır. Bunu başararak bir öğrenci gelecekteki hedeflerini hayal ederken doğal olarak motive olabilir ve hedeflerini gerçekleştirme yolunda olgun bir akademik zihniyet oluşturabilir.

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, bir öğrencinin düşünme, hatırlama ve/veya öğrenme gibi bilişsel görevlerle meşgul olduğu, öğrenenin öğrenmesini kullandığı davranış ve düşünme süreçleridir (Orkun ve Bayırlı, 2019). Bu; çalışma becerileri, üst biliş, öz düzenleme ve hedef belirleme alanlarını içerir. Spesifik stratejiler, öğrencilere bilgiyi hatırlamada, anladıkları içeriğin anlamalarını izlemede, kafalarının ne zaman karıştığını tespit etmede ve düşünce süreçlerindeki hataları kendi kendine düzeltmede yardımcı olabilir. Etkili öğrenme stratejileri geliştirerek ve uygulayarak öğrenciler, öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için etkili akademik davranışlardan yararlanabilirler. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınıf ortamında derslere katılımı, motivasyonları, öz-farkındalığı ve yaşam boyu öğrenme istekleri öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilmiştir (Henderson ve Milstein, 2003; Garner vd., 2014; Strauss, 2013). Kwok vd. (2007) yaşam boyu öğrenmeyi tanımlarken başarmanın temel yolunun farklı öğrenme stillerinin belirlenmesinden ve öğrenciler ile bu varyasyon hakkında diyalog kurulmasından geçtiğini belirtmiştir. Böylece öğrenciler sınıf içinde uygulamalı bir şekilde yapılacak aktivitelerin kendi öğrenme stillerine uygunluğu üzerinde yorum yapabileceklerdir. Sonuç olarak öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak ihtiyaç duydukları alanlarda öğretmenlerinden yardım isteme konusunda farklı ve daha olumlu yaklaşımlar sergileyebileceklerdir.

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bir öğrencinin kişilerarası niteliklerine ve başkalarıyla sosyal etkileşimini kolaylaştıran davranışlarına odaklanır. Okul bağlamında akranlar ve öğretmenlerle etkileşimin temelini oluşturan bu beceriler gelecekteki iş ve yaşam sonuçlarının önemli bir bileşeni olarak da kabul edilir (Gutman ve Schoon, 2013). Sosyal beceriler; iletişim becerileri, problem çözme, empati, başkalarıyla iş birliği içinde çalışma, iddialı olma ve sorumluluk alma gibi nitelikleri içerir. Bir sınıf bağlamında sosyal beceriler, öğrencilerin gruplar halinde iş birliği içinde çalışması, sınıf tartışmalarına uygun şekilde katkıda bulunması, akranlarla ve öğretmenlerle uygun iletişim kurulması ve karşılan zorluklar karşısında problem çözme yolları üretilmesi olarak ifade edilebilir. Sosyal becerilerin akademik performans üzerinde dolaylı bir

etkisi olduğu ve öncelikle öğrencilerin okuldaki davranışlarıyla ifade edildiği belirtilmiştir (Malecki ve Elliot, 2002; Seligman vd., 2009). Araştırmalar, sosyal beceriler ve akademik performans arasında ilişki olduğunu, özellikle öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmek için tasarlanmış eğitim programlarının başarı seviyesi üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini belirtmiştir (Prince-Embury, 2008; Martin, 2013; Meier ve Wood, 2004).

Sonuç

Son yirmi yılda, araştırmacılar bilişsel olmayan becerilerle ilgili çok fazla araştırma yaparak hem bu kavramın alanyazına kazandırılmasını sağlamış hem de elde edilen farklı sonuçlarla alanyazın genişletilmiştir. Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda bilişsel olmayan becerilerin öğrencilerin akademik performansı ve öğrenme süreci ile ilişkisi ele alınarak bu becerilerin olumlu etkileri farklı boyutları ile ortaya konmuştur. Bilişsel olmayan becerilerin öğrencilerin eğitim hayatı üzerindeki olumlu etkileri, yapılan çalışmalar sonucunda daha da anlaşılır hale gelmiştir.

Bilişsel olmayan becerilerin tartışılması ve eğitim programlarına daha etkili dahil edilmesi geleneksel akademik becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı gibi standart başarı ölçütlerine karşı alternatif bir gösterge olarak da kullanmasına yardımcı olacaktır. Araştırmalarda bilişsel olmayan becerilerin önemi vurgulanmış olsa da bu becerilerin ölçülebilmesi için gerekli programlar ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Özellikle bilgisayar destekli eğitimin genişleyen eğitim programlarında yer almasından dolayı bilişsel olmayan becerilerin önemi daha da artmıştır. Bilişsel olmayan faktörlerin başarılı bir şekilde desteklenmesinin, hem bireysel hem de akademik performans açısından olumlu değişikliklere sebep olacağı düşünülmektedir. Bu öneriler ışığında öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına daha farklı yaklaşımlar sergilemede ve bu ihtiyaçları karşılamada kuşkusuz öğrencilerin bilişsel olmayan becerileri etkin rol oynayacaktır. Akademik ve yaşamsal başarıda son derece önemli olan bilişsel olmayan becerilerin hem eğitimciler hem de araştırmacılar açısından farklı boyutları ile ele alınarak incelenmesi önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel faktörler kadar bilişsel olmayan becerilerin de başarıya etkisi olduğu ifade edilmektedir. Sosyal, duygusal ve akademik gelişim açısından bu becerilerin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda değişen eğitim programlarının ve teknolojik gelişmelerin akademik başarıda tek başına yeterli olmayacağı, bunun yanında bilişsel olmayan becerilerin de bu başarıda önemli yerinin olduğu açıkça ortaya konmaktadır. Özellikle çocukluk döneminden başlayıp ergenlik döneminde gelişimini devam ettiren sosyal ve kişisel özelliklerin akademik performans üzerindeki rolü yadsınamayacak derecededir. Araştırmacılar her ne kadar bu faktörler hakkında çalışmalar yapmış olsalar da son zamanlarda tüm bu faktörlerin bilişsel olmayan beceriler kategorisinde değerlendirilmesi hem daha fazla ilgi görmüş hem de önemini artırmıştır. Özellikle ülkemizde bilişsel olmayan beceriler ile ilgili alanyazında bariz bir boşluk mevcuttur. Bu derlemenin amacı bilişsel olmayan becerilerin önemini vurgulamakla beraber bu becerilerin akademik performansla ve öğrenci başarısıyla ilişkisini inceleyen araştırmalarda elde edilen bilgilerinin yorum ve değerlendirilmesinin yapılarak bu konu hakkındaki farkındalığın oluşmasını sağlamaktır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından bilişsel olmayan beceriler hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç

duyulmaktadır. Bilişsel beceriler konusu eğitim alanında yapılan çalışmaların odak noktasını teşkil etmiş olsa da toplumlarda meydana gelen kültürel, sosyo-ekonomik değişimler, demografik yapı, aile yapısı, değişen eğitim programları, eğitim sisteminde artan talepler, teknoloji kullanımı, sosyal medya ve diğer zorlukların kuşkusuz bilişsel olmayan beceriler ile ilişkisini araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmalar, bilişsel olmayan becerilerin, eğitim ve öğretimin yanı sıra istihdam sonuçlarıyla da pozitif ilişkisini ortaya koymuştur (Brunello ve Schlotter, 2011; Habley vd., 2012; Lin, 2020; Richardson vd., 2012; Ross vd., 2002; Swing ve Skipper, 2007).

Ayrıca bilişsel olmayan beceriler kişiye yönelik ve kişilerarası beceriler olarak sınıflandırılmıştır. (Lipnevich vd., 2013). Kişiye yönelik beceriler; motivasyon, esneklik, zaman yönetimi, öz kontrol, öz yeterlilik, iyimserlik ve duygusal istikrar olarak sınıflandırılırken, kişilerarası beceriler arasında ekip çalışması, iletişim, müzakere ve ilişki kurma yer almaktadır (Lipnevich vd., 2013). Bu sınıflandırmadan yola çıkarak bilişsel olmayan beceriler ve bu becerileri oluşturan bileşenler hakkında farklı çalışmalar yapılarak bunların bireyin eğitim, sosyal ve çalışma hayatına etkisi araştırılmalıdır. Sosyal ve duygusal gelişimini tamamlayamayan bireylerin erken dönemde tespitlerini yapmak amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi, eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin ve eğitimcilerin yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Diğer taraftan konu ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılarak hangi bilişsel olmayan becerilerin öğrenciler üzerinde daha etkili olumlu etkiler sağladığı ve hangilerinin geliştirmeye ihtiyaç duyduğu tespit edilmelidir. Son olarak ülkemizde alanyazında eksikliği hissedilen bu konunun eğitim alanındaki etkisinin araştırılmasının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Yazarlar çalışmasının etik kurul iznine tabi olmadığını ve çalışmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE)' tarafından belirlenen kurallara uyulduğunu beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and Their Development in Education & Training Systems. *SSRN Electronic Journal*, 1-47. <http://doi.org/10.2139/ssrn.1858066>.

Burrus, J., MacCann, C., Kyllonen, P. C. & Roberts, R. D. (2011). Noncognitive constructs in K-16: Assessments, interventions, educational and policy implications. In P. Bowman (Ed.), *Diversity, merit, and higher education: Toward a comprehensive agenda for the twenty-first century. Readings in equal education*. Ann Arbor, MI: AMS Press Inc.

Can, E. & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin Sınıf içi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.

Carneiro, P., Crawford, C. & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. London: Centre for the Economics of Education.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.

Cunha, F., Heckman, J. J. & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and non-cognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931. <http://doi.org/10.3982/ECTA6551>.

Cerni, T., Di Benedetto, A. & Rumiati R. I. (2021). The contribution of personality and intelligence toward cognitive competences in higher education. *Frontier in Psychology*, 12(62),19-90. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621990>.

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N. & Master, A. (2006). Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>.

Cunha, F. & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>.

Çakır, H., Gedik, E. & Akkol, L. M. (2021). Gündelik Hayatta Değişen Toplumsal Cinsiyet Rollerine Karşı Baş Etme Stratejileri: Yozgat'ta Yaşayan Göçmen Kadınlar. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 9(29), 219-240.

Çetin, A., Tekmen, E. E. & Şentürk, M. (2016). Mesleki Bağlılık ve Mesleki Öz-yeterlilik Algısının Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-315.

Davey, M., Eaker, D. G. & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 347-362.

Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P. & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>.

DeVries, M. J., Rathmann, K. & Gebhardt, M. (2018). How does social behavior relate to both grades and achievement scores? *Frontiers in Psychology*, 9(857), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>.

Dweck, C.S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Ezmeci, F. & Dilekmen, M. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özgüvenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 513- 534. <https://doi.org/10.17556/jef.03744>.

Farkas, G. (2003). Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of*

- Sociology*, 29, 541-562. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100023>.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Farruggia, S. P., Han, C. W., Watson, L., Moss, T. P. & Bottoms, B. L. (2018). Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), 308–327. <https://doi.org/10.1177/1521025116666539>.
- Finn, A. S., Kraft, M. A., West, M. R., Leonard, J. A., Bish, C. E., Martin, R. E. & Gabrieli, J. D. (2014). Cognitive skills, student achievement tests, and schools. *Psychological Science*, 25(3), 736–744. <https://doi.org/10.1177/0956797613516008>.
- Fletcher, J. M. & Wolfe, B. (2016). The importance of family income in the formation and evolution of non-cognitive skills in childhood. *Economics of Education Review*, 54, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.07.004>
- Frantz, J., Cupido-Masters, J., Moosajee, F. & Smith, M. R. (2022). Non-cognitive Support for Postgraduate Studies: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 773910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773910>.
- García, E. (2014). *The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda*. In *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 31–64). Boston, MA: Sense.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L. & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165–189. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7>.
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Perry, J. L., Pühse, U. & Brand, S. (2012). *Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress?* Stress and Health.
- Grass J., Strobel, A. & Strobel A. (2017). Cognitive investments in academic success: the role of need for cognition at university. *Frontier in Psychology*. 8(790), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00790>.
- Gutman, L. M. & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London, England: Education Empowerment Foundation.
- Habley, W. R., Bloom, J. L. & Robbins, S. B. (2012). *Increasing persistence: Research-based strategies for college student success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482. <https://doi.org/10.1086/504455>.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Hoorani, B. H., Krishnakumar, J. & Anand, P. (2022). Adolescent's time use and skills development: Do cognitive and non-cognitive skills differ? *PLoS One*, 17(7), e0271374. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271374>.
- Jacobson, E. (2006). Higher placement standards increase course success but reduce program completions. *The Journal of General Education*, 55(2), 138-159.
- John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy in Handbook of Personality: *Theory and Research*, 114-156.
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi* 9(1), 203-212.
- Kalkan, S. (2017). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Olmayan Becerilerinin Program Tercihlerini Belirlemedi Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik ve Kolektif Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kyllonen, P., Walters, A. M. & Kaufman, J. C. (2005). Noncognitive constructs and their assessment in graduate education: A review. *Educational Assessment*, 10(3), 153-184.
- Kwok, O., Hughes, J. N. & Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology*, 45(1), 61–82.
- Lee, J., Redman, M., Goodman, M. & Bauer, M. (2007). *Enhance: Noncognitive assessments for K-12*. Presentation in annual conference of the National Council of Measurement in Education, Chicago, IL.
- Liew, J., McTigue, E., Barrois, L. & Hughes, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515–526. <https://doi.org/10.106/j.ecresq.2008.07.003>.
- Lindqvist, E. & Vestman, R. (2011). The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment. *American Economic Journal - Applied Economics*, 3(1), 101–128. <https://doi.org/10.1257/app.3.1.101>.
- Lin, S. H. (2020). The relationship between initiative personality, study initiative and academic performance of high school students. *Mental Health Education Primary Second*, 18, 15–21.
- Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C. & Roberts, R. D. (2009). The Assessment of time Managemenet in Middle-School Students. *Personality and Individual Differences*, 47 (3), 174-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>.

- Lipnevich, A., MacCann, C. & Roberts, R. (2013). *Assessing Non-Cognitive Constructs in Education: A Review of Traditional and Innovative Approaches*. Oxford Handbooks Online.
- Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Meier, D. & Wood, G. H. (2004). *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Beacon Press.
- Metz, A., Hu, Q., Kelly, A. R., Fox, A. R., Shirley, D. & Shirley, L. (2015). Non-Cognitive Assessment in Higher Education: Social Desirability and the Prediction of College Outcomes. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 22(2), 5-22. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v22i2.2888>.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>.
- McGue, M., Willoughby, E. A., Rustichini, A., Johnson, W., Iacono, W. G. & Lee, J. J. (2020). The contribution of cognitive and noncognitive skills to intergenerational social mobility. *Psychological Science*, 31(7), 835-847. <https://doi.org/10.1177/0956797620924677>.
- Murnane, R. J. (2007). Improving the education of children living in poverty. *Future of Children*, 17(2), 161-182.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215.
- Oyserman, D., Terry, K. & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>.
- Orkun, A. M., & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme Stratejileri ve Öğretim. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In J. Boekarts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds) *Handbook of Self-Regulation* Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Prince-Embury, S. (2008). The resiliency scales for children and adolescents, psychological symptoms, and clinical status in adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 41-56.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.
- Reeves, R. V., Venator, J. & Howard, K. (2014). *The character factor: Measures and impact of drive and prudence*. Washington, DC: Brookings.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- Ross, M. R., Powell, S. R. & Elias, M. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, 31(1), 43–52.
- Sacker, A. & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873-896. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002>.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sedlacek, W. E. (2011). Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education. *Readings on Equal Education*, 25, 187–205.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.
- Shi, Y. & Qu, S. (2021). Cognition and Academic Performance: Mediating Role of Personality Characteristics and Psychology Health. *Frontier in Psychology*, 712(77), 45-48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774548>.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86-112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Smithers, L. G., Sawyer, A., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Davey Smith, G. & Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behavior*, 2(11), 867–880. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x>.
- Sommerfeld, A. (2011). Recasting non-cognitive factors in college readiness as what they truly are: Non-academic factors. *Journal of College Admission*, 213, 18-22. Retrieved from www.nacacnet.org.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31- 39.
- Strauss, V. (2013). *Howard Gardner: 'Multiple intelligences' are not 'learning styles'*. The Washington Post. Retrieved from <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardnermultiple-intelligences-are-not-learning-styles/>
- Swing, R. & Skipper, T. (2007). *Achieving student success in the first year of college*. (pp. 369- 391). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Thomas, L. L., Kuncel, N. R. & Crede, M. (2007). Noncognitive variables in college admissions: The case of the non-cognitive questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 635-657.
- Van Tonder, G. P., Kloppers, M. M. & Grosser, M. M. (2022). Enabling Self-Directed Academic and Personal Wellbeing Through Cognitive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 789194. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789194>.
- Yaşar, ř. & Belet, S. D. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1), 69-86.
- Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yılmaz, A. H. (2016). Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48,79-89.
- Yiğit, R. & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yüksel, S. & Koşar, E. (2001). Eğitim fakóltesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.
- Wang, L., MacCann, C., Zhuang, X., Liu, O. L. & Roberts, R. D. (2009). Assessing teamwork and collaboration in high school students: A multimethod approach. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 108-124.

Extended Abstract

Introduction

Especially in the last two decades, research on non-cognitive skills in social science disciplines has increased rapidly. The researchers focused on how to develop non-cognitive skills for students, how they created in the classroom for educational context, and how they applied for students' academic success. In this case, there is an increasing effort spent by the researchers to understand the uses about its appearance and methods (Pintrich, 2000). Academic performance is shaped by an external appearance as well as a dynamic interaction with internal and external purposes. It is also designed and measured by knowledge and academic structure which are cornerstones of education. Historically, they are concepts related to academic plan which are used for students' academic performance and success (Rosen et al., 2010). It finds to be a method that something inherited and unchangeable in traditional teaching way (Farkas, 2003). This method helps students expressing cognitive production, processing, abstraction, application and combining ability in the classroom (Carneiro et al. 2007). All these elements should be used for the purpose of teaching and academic-related activities in the classroom for students. It is believed that cognitive ability is the key factor and great foundation of academic and personal success (Lin, 2020). However, it is designed for non-comprehensive purposes in the field of education (Heckman & Rubinstein, 2001; Farrington et al., 2012; Rosen et al., 2010). However, the researchers added another factor that has a direct impact on education which is non-cognitive skills (Frantz et al., 2021; Kyllonen et al., 2005). While the studies indicate that cognition is a component of a very complex picture (Hoorani et al., 2022), they have begun to consider how each of the cognitive and non-cognitive factors can contribute to the learning process in different and interactive ways (Smithers et al., 2018). Non-cognitive skill is defined as composition of attitudes, behaviors, and performance that individuals show when they encounter academic or non-academic situations (Sommerfeld, 2011). In other words, it is a component of skills that helps students function effectively in the school environment, including features such as motivation, perseverance, self-efficacy, time management, self-regulation, and conscientiousness (Carneiro et al., 2007). Researchers have argued that attitudes, motivation, and personality traits make positive contributions not only to academic success but also to market success in the business world (Krag et al., 2006; Seligman et al., 2009).

Considering that important changes occur especially in students, where transition from childhood to adolescence, and from adolescence to young adulthood, students' acquisition and development of non-cognitive skills occur in many ways. These important non-cognitive skills undoubtedly have an impact on academic performance, social behavior, and cultural beliefs. As students use these skills in a positive way, there are lot to gain especially in educational atmosphere. Not only for students developing non-cognitive skills but also schools and administrators should be aware of the importance of non-cognitive abilities and skills for schools and students. For this reason, creating a positive school climate, finding teachers and administrators with high cognitive skills and competent, teaching and developing non-cognitive skills in the education system are extremely important for students' education and beyond. Although researchers have conducted studies on these factors, the evaluation of all these factors in the category of

non-cognitive skills has recently attracted more attention and increased its importance. Especially in the field of education, the association of non-cognitive skills with academic performance and success has been among the prominent issues in the literature (Burrus et al., 2011). In addition, research on non-cognitive skills has gained increasing popularity in other fields and has been the subject of research by economists, sociologists, and psychologists (Sedlacek, 2011). As a result of research conducted in different disciplines, it has been revealed that non-cognitive skills provide critical contributions to the success of students, their academic and social development, the work performance of individuals, and the development of personality traits (Wang et al., 2009). Especially in studies conducted in the field of education, it has been stated that non-cognitive skills are not only the key to students' academic success, but also affect the skills they will use throughout their lives (García, 2014).

Method

This study aim is to contribute to the literature from a different perspective and to eliminate the deficiency. Databases such as Web of Science, EBSCO, Scopus were used to search the literature on the subject. In the review, non-cognitive skills, and the relationship of these skills with academic performance were discussed with a holistic perspective.

Non-Cognitive Factors and Academic Performance

Studies emphasize that non-cognitive factors are important components to support and improve academic performance for students (Kautz et al., 2014). Farruggia et al. (2018) stated that students need non-cognitive skills in order to achieve success and to interact more positively and meaningfully in the learning environment. For example, classified as extraversion five personality traits; extraversion, agreeableness, openness, conscientiousness, and neuroticism were reported to be associated with students' academic performance (McCrae & John, 1992; John et al., 2008). Liu et al. (2009) stated in their study that time management was a predictor of success in the 7th grade students while Redman et al. (2007) concluded that self-efficacy and self-concept had a positive effect on school attendance and homeschooling for secondary school students. Reeves et al. (2014) concluded that high school students who have a high level of instinct and determination have high levels of school belonging and satisfaction. According to Wang et al. (2009), students who have high teamwork skills perform better social skills and academic performance. In addition, the study revealed that non-cognitive skills had a positive effect on students' social and emotional learning skills, and it was observed that they improved students' academic performance and behavioral patterns (Roberts et al., 2006). The most common non-cognitive skills in relation to academic performance are classified as academic behavior, academic perseverance, academic mindset, learning strategies and social skills.

Academic behaviors are defined as observable behaviors that show that a student makes an effort for his/her own learning (Farrington et al., 2012). Academic perseverance refers to a student's ability to set goals, focus, and work towards educational success. It can be expressed as overcoming the obstacles and difficulties by completing the assigned tasks on time. Learning strategies are demonstrations of the cognitive abilities of students when they process the information. Learning strategies include students' participation in classes in the classroom environment, motivation, self-

awareness, and lifelong learning desires have been associated with learning strategies (Henderson & Milstein, 2003; Garner et al., 2014; Strauss, 2013). Students will be able to comment on the suitability of the activities to be done in the classroom for their own learning styles. Lastly, social skills can be defined of intrapersonal and interpersonal skills that an individual uses to interact with others. In a classroom context, it is expressed as working collaboratively in groups, contributing appropriately to class discussions, and contributing by generating ways of problem solving.

Conclusion

To sum up, in the last two decades, researchers have expanded the literature on non-cognitive constructs, addressing their important consequences as well as their educational dimension. As students get benefit of developing non-cognitive skills, teachers and educators also get some benefit of designing education programs, academic curricula, and extracurricular activities based on the students' need. By integrating social activities in the lesson may increase students' engagement and affects their learning positively. Discussing non-cognitive skills and including these skills in learning process and education programs effectively will not only contribute to positive change and help develop of traditional academic skills but will also help students use alternative educational tools to support their learning journey. Studies in recent years have revealed that changing education programs or using technological tools will not be sufficient alone in academic success, it is important to combine everything together such as computer-based education and social skills, extracurricular activities, and academic perseverance, learning strategies and technologic tools to increase academic and personal success. The role of social and personal characteristics, especially starting from childhood and continuing their development in adolescence, has the role on academic performance. Although researchers have conducted studies on these factors, the evaluation of all these factors in the category of non-cognitive skills has recently attracted more attention and increased its importance. There is an obvious gap in the literature on non-cognitive skills, especially in our country. The aim of this review is to emphasize the importance of non-cognitive skills and to reveal their relationship with student achievement by compiling the information obtained from studies examining the relationship of these skills with academic performance. More studies are needed on non-cognitive skills in terms of students' academic, social, and emotional development. Although the subject of cognitive skills has been the main point of studies in the field of education and its related topic of cultural change, socio-economic status, family structure, education program, and technology-integrated education, the subject of non-cognitive skills should be considered to be studied. Studies have shown that non-cognitive skills are positively associated with education and training as well as employment outcomes (Brunello & Schlotter, 2011; Habley et al., 2012; Lin, 2020; Richardson et al., 2012; Ross et al., 2002; Swing & Skipper, 2007).

Non-cognitive skills were classified as personal skills and interpersonal skills (Lipnevich et al., 2013). Personal skills were classified as motivation, flexibility, time management, self-control, self-efficacy, optimism, and emotional stability, while interpersonal skills included teamwork (Lipnevich et al., 2013). Based on this classification, future research on developing non-cognitive skills requires different studies with

a holistic approach, considering the components that make up these skills.

Although the components of non-cognitive skills studied by different researchers in our country, these components will never be classified as non-cognitive skills before in the literature. In order to speak the same language with international literature about non-cognitive skills, it is needed to make this description in this study to contribute to the literature in our country. It is assumed that this review work will guide researchers who will have done study about non-cognitive skills.

Author Contributions

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The author declares that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest with an institution or person within the scope of the study.