

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 6 SAYI 1

e-ISSN: 2667-4122



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretim ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

UBED 2018 yılında 2 sayı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 2021 yılı itibarıyla 3 sayı olarak yayımlanmaya devam etmektedir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Baş-Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

Yardımcı Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye

Danışma Kurulu Üyeleri:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)
Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

*Danışma kurulu alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

DİZİNLEME

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS İndeks, Google Scholar

İÇİNDEKİLER

Yahya ŞENTÜRK	
Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecini Etkileyen Bazı Değişkenler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri	1-33
Ahmet ALİRESİOĞLU & Akif GÜNER	
İlk Defa Müdür Yardımcı Olmak İsteyen Öğretmenlerin İdareci Olma Tercihleri Üzerinde Bir İnceleme	34-47
Nezahat Hamiden KARACA, Rasim AYDOĞUŞ & Şenay YAVUZ	
Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algularına Etkisinin İncelenmesi	48-64
Meryem Konu KADIRHANOĞULLARI & Esra ÖZAY KÖSE	
2022 YKS Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşen Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Karar Ağacı ile Sınıflandırılması	65-82
Hayriye ŞAHAN & Çavuş ŞAHİN	
İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersindeki Yeni Nesil Sorularının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	83-98

Kadir TÜRK & Gürbüz OCAK

Dil Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye
Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması

99-119

International Journal of Science and Education

VOLUME 6 ISSUE 1

e-ISSN: 2667-4122



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education (IJSE) aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

In 2018, IJSE started its publication as a biannual, and continues as a quarterly from 2021. IJSE is a peer-reviewed online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

Assistant Editors:

Dr. Lecturer Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Res. Asst. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling, Turkey

Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Turkey

* Advisory Board Members:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Behçet ORAL (Turkey, Dicle University)

Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)

Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDÖĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)
Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

* The advisory board members were written in alphabetical order.

ABSTRACTING AND INDEXING

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

CONTENTS

Yahya ŞENTÜRK	
Opinions of Social Studies Teachers About Some Variables That Affect The Process Of Gaining Entrepreneurship Skills	1-33
Ahmet ALİRESİOĞLU & Akif GÜNER	
A Research on the Preferences of Teachers Who Want to Be Principal for the First Time	34-47
Nezahat Hamiden KARACA, Rasim AYDOĞUŞ & Şenay YAVUZ	
Investigation of the Effects of Physical Environments on Teachers' Perceptions of Children's Risky Play in Preschool Education	48-64
Meryem Konu KADIRHANOĞULLARI & Esra ÖZAY KÖSE	
Classification of the Factors Affecting the University Preferences of the Students Placed in YKS 2022 Biology Teaching Program with the Decision Tree	65-82
Hayriye ŞAHAN & Çavuş ŞAHİN	
Primary School 4. Examining the New Generation Questions in the Classroom Mathematics Course According to the Opinions of the Teachers	83-98
Kadir TÜRK & Gürbüz OCAK	
A Scale Development Study on Secondary School Students' Attitudes Towards Learning German as a Second Foreign Language	99-119

EDİTÖRDEN...



Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 3 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken en önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli husular şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Altıncı cilt birinci sayımızda, çalışmaları ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



İÇİNDEKİLER

- Yahya ŞENTÜRK
Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecini Etkileyen Bazı Değişkenler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri 1-33
- Ahmet ALİRESİOĞLU & Akif GÜNER
İlk Defa Müdür Yardımcı Olmak İsteyen Öğretmenlerin İdareci Olma Tercihleri Üzerinde Bir İnceleme 34-47
- Nezhat Hamiden KARACA, Rasim AYDOĞUŞ & Şenay YAVUZ
Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi 48-64
- Meryem Konu KADIRHANOĞULLARI & Esra ÖZAY KÖSE
2022 YKS Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşen Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Karar Ağacı ile Sınıflandırılması 65-82
- Hayriye ŞAHAN & Çavuş ŞAHİN
İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersindeki Yeni Nesil Sorularının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi 83-98
- Kadir TÜRK & Gürbüz OCAK
Dil Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması 99-119



Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecini Etkileyen Bazı Değişkenler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Yahya ŞENTÜRK^{1*}

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenleri sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu (zincir) örneklem modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bulunan; 107 Özel Ortaokul, 376 Resmi Ortaokul, 2 Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, 85 Resmi İmam Hatip Ortaokulu, 4 Resmi Bilim ve Sanat Merkezi okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 18 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmacıya verdikleri cevaplar; on iki alt problem kapsamında incelenmiş, elde edilen bulgular betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve sonuçlandırılarak okuyuculara sunulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda; aile etkisinin, uygulamalı eğitimin, meslek bilgisinin, sosyal bilgiler dersinin, teknoloji ve tasarım dersinin, inovasyon ve risk kavramlarının girişimcilik becerisi kazandırmada önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, beceri eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi

Opinions of Social Studies Teachers About Some Variables That Affect The Process Of Gaining Entrepreneurship Skills

Abstract

The purpose of this research is to examine some variables that affect the process of acquiring entrepreneurship skills to students in line with the views of social studies teachers. Phenomenology design was used in the study. Semi-structured interview technique, which is one of the qualitative data collection tools, was used to collect the data obtained in the study. Snowball (chain) sampling model was used to determine the teachers in the study group. Among the social studies teachers working in 107 private secondary schools, 376 official secondary schools, 2 official regional boarding secondary schools, 85 official imam hatip secondary schools, 4 official science and art centers 18 social studies teachers who are located in Bursa in the 2021-2022 academic year voluntarily agreed to participate in the research form the study group of the research. The answers given by the social studies teachers in the study group to the researcher, analyzed within the scope of twelve sub-problems, the findings acquired were analyzed using descriptive analysis technique and presented to the readers by concluding. As a result of the data obtained in the research; It has been revealed that family effect, applied education, vocational knowledge, social studies course, technology and design course, innovation and risk concepts are important in gaining entrepreneurship skills.

Key Words: Entrepreneurship, Entrepreneurship education, skills training, social studies education.

Giriş

Girişimcilik, sorunlara ya da ihtiyaçlara karşı yenilikçi çözümler üretmek ve üretilen çözümler sonucunda yeni bir değer ortaya çıkarmaktır. İhtiyaçların değişmesi ve çoğalması ile birlikte girişimciliğe olan ihtiyaç da her geçen gün artmaktadır. Girişimcilik, sadece sorunlara ya da ihtiyaçlara çözüm üretmekle sınırlı kalmayıp dünya ekonomisine yön vermede de önemli etkiye sahiptir. Dünya ekonomisi üzerinde söz sahibi olabilmek ve ekonomik getirisi yüksek ürünler üretebilmek için mevcutta bulunan ürünlerden farklı ve kullanılabilirliği yüksek ürünler üretmek gerekmektedir. Bu tür ürünleri üretebilmek için de herkesten farklı düşünebilmek ve düşünüleni ürüne dönüştürerek katma değer ürünler ortaya çıkarmak gerekir. Bu kapsamda düşünüldüğünde girişimciliğin ve girişimci bireylerin önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Girişimci bireylerin yetiştirilmesinde girişimcilik eğitimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada, girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Girişimcilik

Çevresindeki sorunları yenilikçi anlayış ile fırsata dönüştürebilen, üretim odaklı düşünebilen, pazarlama fırsatlarına görebilen, kendisine ve çevresine ekonomik katma değerler oluşturabilen bireylere girişimci bireyler denir. Aytaç'a (2006) göre girişimci; üretim ihtiyacı ile tüketim ihtiyacını yönlendiren ve pazar arayışında olan kişidir. Şentürk (2021) ise; herkesin fark edemediğini fark eden, sorunlara farklı çözüm yolları bulan, kendisini ve çevresindekileri yenilikçi düşünceler ile harekete geçirip ekonomik anlamda katma değerler oluşturabilen bireyleri girişimci olarak tanımlamıştır. Girişimci birey kavramı ile ilgili alan yazındaki tanımlar incelendiğinde yapılan tanımlamalarda araştırmacılar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, girişimcilik kapsamının çok geniş olmasından kaynaklanmaktadır.

Girişimci; farklı disiplinler tarafından da tanımlanabilmektedir. Bir ekonomiste göre girişimcinin tanımı; kaynakları, işgücünü ve mevcut materyalleri kullanarak ekonomik kazanç elde eden kişidir. Bir psikoloğa göre girişimci; bir şeyler elde etmek, başarmak veya başkalarının otoritesinden kaçıp kendi deneyimlerini elde etmek için emek veren kişidir. Bir iş insanı için girişimci; rekabet eden, tehditleri gören, müşteri bulan, ortak olan veya başkalarının refah seviyesini artırmak için çalışan kişidir (Veysel ve Yörük, 2006). Girişimciliğin her sektöre açık olması alanyazında girişimci bireylere yönelik yapılan tanımların farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Genel kapsamda düşünüldüğünde girişimci; fırsatları arayan, insanların sorunlarına çözüm üretmek için emek harcayan, yenilikçi düşünen, çevresindeki bireylerin fark edemediğini fark eden, üretim odaklı düşünen ve düşündüklerini eyleme geçirerek ekonomik kazanç elde etmeyi hedefleyen kişidir.

Girişimcilik; yeni bir ürün üretmek veya mevcut bir ürün üzerinde yenilikçi değişimler yaparak insanların ihtiyaçlarını giderecek ürünler ortaya çıkarmak ve bunun karşılığında ekonomik kazanç elde etmektir. İşcan ve Kaygın'a (2011) göre girişimcilik; toplum adına veya birey adına değer oluşturmak, yenilikler yapmak ve yapılan yenilikler ile fırsatlar oluşturarak bu fırsatlardan yararlanmaktır. Çetinkaya ve Alparslan'a (2013) göre girişimcilik; sorunlardan kaynaklı fırsatları görebilme ve planlamalar yaparak bu fırsatları günlük yaşamda faaliyete geçirebilme sürecidir. Çiçek ve Durna'ya (2012) göre girişimcilik; başkalarının göremediği fırsatları görerek risk almak ve girişim faaliyetinde bulunmaktır. Aksel'e (2010) göre girişimcilik; bireyin yenilikçi olması, yaratıcı olması ve yeniliklerin öncüsü olmasıdır. Şentürk'e (2022) göre girişimcilik; insanların yaşadığı sorunları tespit edebilmek, sorunlara yönelik fırsatlar oluşturabilmek ve sorunlardan kaynaklanan fırsatları değerlendirerek ürüne dönüştürüp kazanç elde edebilme sürecidir. Alanyazında girişimcilik kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde girişimciliğin, sorunlara yönelik yenilikçi çözümler bulma ve insanların ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi ürünler üreterek bu ürünlerden kazanç elde etme süreci olduğu anlaşılmaktadır. Aydın ve Bünyamin'e (2015) göre girişimcilik; yenilikçi fikirleri eyleme

dönüştürme sürecidir. Alanyazında girişimcilik kavramının farklı tanımları bulunsa da genel anlamda düşünüldüğünde girişimcilik kavramı için; sorun çözme, yenilikçi olma, kazanç elde etme, fırsatları görme ve üretim odaklı iş imkanları sunma tanımlamalarını yapmak mümkündür. Girişimcilik, günümüzde ekonomik rekabette üstünlük elde etmek ve yaşamakta olan sorunlara yönelik üretim odaklı yenilikçi değerler oluşturabilmektir.

Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik becerisi; fırsatları görüp ekonomik ve sosyal sorunlara yönelik yenilikçi çözümler üretme yeterliliğine sahip olmak ve bu yeterliliği yaşantı haline getirebilmektir (Şentürk, 2021). 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan girişimcilik becerisi, değişen ihtiyaçların karşılanması ve yaşanan sorunların çözülebilmesi bakımından her geçen gün önem kazanmaktadır. Girişimcilik alanında önemli çalışmaları bulunan toplumların ekonomi alanında da önemli gelişmeler elde ettiği gözlemlenmektedir. Üretim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte yenilik ve rekabet kavramlarının önemi de artmıştır. Günümüz dünya ekonomisinde diğer toplumlarla rekabet edebilmek için üretim ve yeniliğe önem verilmelidir. Üretim ve yenilik kavramlarını kapsayan bir kavram olan girişimcilik kavramı, insanlığa hizmet sunma ve ekonomiye katkı sağlama bakımından birçok toplum tarafından önemsenmektedir. Tarhan ve Kılıç' a göre (2017) girişimcilik becerisinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması, kendine güvenen ve üretken olan bir toplumun oluşturulmasında çok önemli bir paya sahiptir. Alanyazına göre; girişimcilik kavramının önemini benimseyen toplumlar, girişimci birey sayılarını artırabilmek için girişimcilik eğitimlerine önem vermekte ve girişimcilik eğitimi erken yaş gruplarından itibaren başlatılmaktadır. Girişimcilik eğitimlerinin erken yaş gruplarındaki bireylere verilmesi girişimcilik kültürünün yaşantı haline dönüştürülebilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Yaşantı haline getirilen bilgiler ise beceriye dönüşerek kalıcı hale getirilebilmektedir. Bu sebeple erken yaş gruplarından itibaren girişimcilik eğitimlerinin bireylere verilmesi girişimcilik becerisinin kazandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma ile sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan girişimcilik becerisini etkileyen bazı değişkenler incelenerek sosyal bilgiler öğretmenlerine girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde katkı sağlanmış olunacaktır. Böylece erken yaş grubunda yer alan öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarına katkı sağlanmış olunacaktır.

Girişimcilik Eğitimi

Girişimcilik eğitimi, girişimcilik kavramının bireylere öğretilmesi ve girişimcilik kültürünün bireyler tarafından içselleştirilerek beceri haline getirilebilmesi için uzman kişiler tarafından öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak girişimcilik ile ilgili bilgilerin bireylere aktarılması sürecidir. Tarhan'a göre (2021) girişimcilik eğitiminin en önemli amacı; bireylerde bulunan girişimcilik özelliklerini ortaya çıkartmak ve bireylerin girişimcilik özelliklerini desteklemektir. Günay'a göre (2016) girişimcilik eğitimi, bireylerde bulunan girişimcilik potansiyelini ortaya çıkarmak ve bu potansiyeli eğitim yolu ile geliştirmeye çalışmaktır. Arıkan'a göre (2002) girişimcilik eğitimi bireylere sadece girişimcilik ile ilgili farkındalık kazandırmamakta aynı zamanda başarıya, kararlı olma, fırsatları görme ve sorumluluk alma gibi özellikleri de kazandırmaktadır. Alanyazında yer alan girişimcilik eğitimi ile ilgili tanımlar incelendiğinde girişimcilik eğitiminin, bireylere girişimcilik kültürünü ve girişimcilik özelliklerini kazandırmaya yönelik eğitim verme süreci olduğu anlaşılmaktadır. Girişimcilik eğitiminin bireylere erken yaş gruplarından itibaren verilmeye başlanması girişimciliğin beceri haline dönüştürülmesini sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre (2009) girişimcilik becerisi erken yaştan itibaren öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Girişimcilik eğitimlerinin önemsenmesi ve erken yaş gruplarından itibaren bireylere verilmeye başlanması girişimciliğin yaşam tarzına dönüşmesinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Ekonomik kalkınmada diğer toplumlarla rekabet edebilmek veya diğer toplumlardan önde olabilmek için girişimcilik eğitimlerine önem verilmeli ve girişimci bireylerin sayıları artırılmalıdır.

Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmesinde, değişmesinde ve ekonomik olarak kalkınmasında girişimciliğin önemi çok fazladır. Girişimcilik, toplumun ihtiyaçlarına ve sorunlarına yönelik yenilikçi çözümler üretmek için elde etmeyi amaçlayan bireylerin girişim faaliyetlerinde bulunduğu bir süreçtir. Ülkemizde; ekonomik kazanç sağlama ve toplumsal ihtiyaçlara çözüm üretme konusunda önemi daha yeni yeni anlaşılmaya başlayan girişimcilik kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu öğretim programlarında yerini almaya başlamıştır (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu araştırmada, girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Erken yaş grubu içerisinde yer alan bireylere girişimcilik becerisini kazandırma görevi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından üstlenilmiştir. Bu nedenle araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırma sürecindeki deneyimlerinden faydalanılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen değişkenlerin girişimcilik becerisi kazandırmadaki etkisine yönelik sonuçları ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu araştırmada nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomonolojik) araştırma deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmaya katılan bireylerin araştırma yapılan konu hakkında deneyim sahibi olmaları çok önemlidir. Bu tür araştırmalarda araştırma konusu ile ilgili deneyimleri bulunan bireyler edinmiş oldukları deneyimlerini araştırmaya aktarırlar. Aynı olay veya durum hakkında farklı bireylerin farklı deneyimleri bulunabilir. Nitel araştırmalarda aynı konuya yönelik farklı deneyimlerin bulunması araştırma çalışmasını zenginleştiren bir durumdur. Nitel araştırmalarda küçük çalışma grupları ile çalışılarak araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi toplamak mümkündür. Nitel araştırma çalışmalarında araştırma yapılan ortam çalışma grubunun doğal ortamıdır.

Olgubilim (fenomonolojik) araştırma deseninde, genel olarak herkes tarafından farkındalık düzeyde bilinen bir konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı araştırma yaparak özel bilgilere ulaşmak amaçlanır. Bu nedenle çalışma grubuna dahil edilen bireyler araştırma konusu ile ilgili bilgi ve deneyimleri olan kişilerden seçilir. Olgubilim araştırma deseninde, araştırma yapılan bir konu hakkında bilgisi ve tecrübesi bulunan kişilerin konu ile ilgili yaşantı ve deneyimlerini araştırma çalışmasına aktarması beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada, herkes tarafından farkındalık düzeyinde bilinirliği bulunan bir konu hakkında derinlemesine ve özel bilgilere ulaşmayı amaçlayan olgubilim araştırma deseninin tercih edilmesinin en önemli sebebi; araştırma konusu hakkında deneyim sahibi olan bireylerin araştırma konusuna yönelik görüşlerini ve tecrübelerini bilimsel veri olarak toplamaktır.

Bu araştırma çalışmasında toplanan veriler e-görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. E-görüşme tekniği; yüz yüze görüşme imkanlarının kısıtlı olduğu veya görüşme imkanlarının olmadığı durumlarda tercih edilen bir tekniktir (Yıkılmış, 2020). Araştırmacının e-görüşme tekniğini kullanmasının nedeni, tekniğin ekonomik olması ve günümüz teknolojik araç gereçleri ile uygulanabilir nitelikte bir teknik olmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde yer alan; 107 Özel Ortaokul, 376 Resmi Ortaokul, 2 Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, 85 Resmi İmam Hatip Ortaokulu, 4 Resmi Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından

kartopu örneklem modeli ile seçilen ve araştırmanın çalışma grubunda yer almayı gönüllü olarak kabul eden 10 kadın, 8 erkek olmak üzere toplamda 18 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Kartopu örneklem modeli; araştırma konusu ile ilgisi bulunan ve araştırmacı tarafından tercih edilen bir örneklemin kendisinden sonra gelecek örnekleme araştırmacıya tavsiye etmesine imkan sağlayan bir örneklem modelidir. Araştırmacının örneklem modeli olarak kartopu örneklem modelini tercih etmesinin en önemli sebebi; girişimcilik becerisi kazandırma süreci ile ilgili deneyim sahibi olan ve girişimcilik konusunda bilgi sahibi olan örneklemlere ulaşabilmeyi amaçlamasıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada olgubilim (fenomonolojik) araştırması deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırma deseninde bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapmak mümkündür. Olgubilim araştırma deseninin kullanıldığı araştırmalarda, çalışmaya dahil edilen katılımcıların araştırma konusu ile ilgili deneyimlerinin olması ve bu deneyimlerini araştırmacıya aktarabilecek niteliklerinin bulunması araştırma verilerin toplanması açısından çok önemli bir durumdur (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen değişkenler hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılmak istendiği için erken yaş grubundaki öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde etkili olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalanmak amaçlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması araştırmanın amacına uygun bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, çalışma grubunda yer alan katılımcılara sorulacak olan sorular araştırmacı tarafından görüşme öncesinde hazırlanır. Çalışma grubu ile görüşmelere başladıktan sonra katılımcıların verecekleri cevaplara göre araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan sorulara ilave sorular da sorulabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmanın gidişatına göre çalışma grubuna araştırmacı tarafından araştırma konusu ile ilgili ek sorular da sorulabilmektedir. Bu görüşme tekniğinde, çalışma grubunun görüşlerini araştırmacının sunmuş olduğu seçenekler ile kısıtlamak yerine çalışma grubuna açık uçlu sorular sorularak katılımcıların kendi görüşlerini yansıtma hedeflenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Araştırmanın çalışma grubuna Bursa ilinde görev yapmakta olan toplam 18 sosyal bilgiler öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubuna dahil olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırma konusuna yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara sorulması planlanan araştırma soruları, üç uzman ve iki öğretmenin görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Görüşleri alınan uzmanlardan ve öğretmenlerden elde edilen düzeltmeler sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan araştırma soruları araştırmacı tarafından tekrar güncellenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çevrimiçi ortamda Zoom uygulaması adı verilen web aracı üzerinden sorulmuştur. Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veren katılımcıların söyledikleri sözler kayıt altına alınmış ve görüşme sonrasında yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metne dönüştürülen belgeler araştırmacı tarafından görüşme yapılan kişilerle tekrar paylaşılmış ve yazılanların kendilerine ait cümleler olup olmadığına yönelik onay istenmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen çalışma grubu üyeleri için, Google Forms adlı web aracı kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular kendilerine bu uygulama üzerinden yazılı olarak yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma çalışmasında veri analizi olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, çalışma grubundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanıp temalara

ayrıldıktan sonra oluşturulan bu temalara dayanak oluşturmak için çalışma grubundan alınan cümleler doğrudan doğruya araştırma çalışmasına dahil edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerini aktarırken araştırma çalışmasının gizlilik ilkesini ihlal etmemek adına öğretmenlerin isimlerini kodlamalar yaparak vermiştir. Bu çalışmada; elde edilen veriler alt problem başlıkları altında incelenerek temalara ayrılmış, yorumlanmış ve araştırmacının yorumlarına dayanak oluşturmak adına çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine doğrudan doğruya yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilere ve bu verilere yönelik araştırmacının ortaya koyduğu yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler alt problemlere ayrılarak betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sürecinde alt problem başlıkları altında elde edilen veriler benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış yüzde ve frekans değerleri bulunarak tablolar halinde sunulmuştur. Alt problem başlıkları altında benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış olan temalara dayanak oluşturmak amacı ile de temaları temsil edebilecek veri niteliği taşıyan katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılama yapılarak araştırma çalışmasına dahil edilmiştir. Gizlilik ilkesi gereğince; çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların kimlik bilgilerinin tespit edilememesi için katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Katılımcı görüşlerinin aktarıldığı cümlelerde araştırma çalışmasında katılımcıların isimlerini belirtmek yerine; Ö.1, Ö.2, Ö.3...şeklinde kodlamalar yapılmış ve katılımcıların görüşleri araştırma çalışmasına isim kullanılmadan kodlama yapılarak aktarılmıştır. Nitel araştırma çalışmalarında, çalışma grubundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından tek tek okunduktan sonra temalar oluşturulmalı ve katılımcı grubundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanarak araştırmaya aktarılmalıdır. Araştırmacının yorumlarına dayanak oluşturmak için de katılımcılardan elde edilen görüşler, katılımcıların isimleri gizli olacak şekilde kodlandıktan sonra doğrudan doğruya araştırmaya dahil edilmelidir (Demirel, 2007).

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Ailenin Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında ailelerinin etki durumu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Girişimcilik Becerisi Kazanmalarında Ailelerinin Etki Durumlarına Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında aileler çocuklarını olumlu yönde etkilemektedirler.	3	16,67
Öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında aileler çocuklarını olumsuz yönde etkilemektedirler.	4	22,22
Öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında aileler çocuklarını kendi imkanları ve düşünce yapılarına göre değişken bir şekilde etkilemektedirler.	11	61,11

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.9: "...Ailenin çocuğun düşüncesini önemsemesi ve manevi anlamda çocuğa destek vermesi çocuğu girişimcilik anlamında olumlu etkilemektedir." , Ö.10: "Mevcut

ortamda aileler çocuklarını girişimcilik konusunda olumsuz etkiliyorlar diyebilirim...” , Ö.17: “Aile girişimci bir aileyse genelde çocukları girişimcilik yönünde olumlu etkilemektedir. Ama ailede girişimcilik yapan bireyler yoksa genellikle olumsuz yönde etkilemektedirler. Ayrıca aileler çocukları meslek seçme konusunda yönlendirerek bazen girişimcilik alanına bazen de daha garantili meslekler olması adına girişimciliğe uzak olan mesleklere yönlendirebilmektedirler. Ben ailenin yapısının çocukların girişimcilik becerisini etkilediğini düşünüyorum. Olumlu veya olumsuz etkileme açısından da ailenin girişimciliğe bakış açısına göre değiştiğini düşünüyorum.”

Bu alt problem başlığı altında elde edilen veriler, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında ailelerin önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında ailelerin çocuklarını kendi imkanları ve düşünce yapılarına göre değişken bir şekilde etkilediklerini belirtmişlerdir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Aile Etkisinin Önemszenmesine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında aile etkisinin önemine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Girişimcilik Becerisi Kazanmalarında Aile Etkisinin Önemine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne ve babanın eğitim durumları, meslekleri ve yaşadıkları çevrenin imkanları öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarını değişkenlik gösterebilecek bir şekilde etkilemektedir.	2	11,11
Ailelerin girişimcilik kültürünü benimsemesi ve öğrencilerini bu yönde desteklemesi öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarını olumlu yönde etkilemektedir.	1	5,56
Aileler öğrencilerini kendi düşünce yapılarına göre yetiştirdikleri için ailedeki girişimcilik seviyesi ne kadarsa öğrencilerdeki girişimcilik seviyesi de o kadar olmaktadır.	7	38,89
Aileler, öğrencilerine sorumluluk ve cesaret verme konusunda yeterli hassasiyeti göstermedikleri için öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarını da olumsuz yönde etkilemektedirler.	1	5,56
Aşırı koruyucu ailelerde öğrenciler özgür iradeleri ile karar alamadıkları için girişimcilik becerisi kazanmada sorun yaşarken öğrencisini kontrollü bir şekilde serbest bırakan ailelerde öğrenciler bu sorunu yaşamamaktadırlar.	4	22,22
Oyun döneminden itibaren öğrencilerinin merakını, yaratıcılığını ve girişkenliğini destekleyen aileler, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarını olumlu etkilerken bu özellikleri desteklemeyen aileler öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarını olumsuz etkilemektedirler.	2	11,11
Aile ile okul arasında iş birliği sağlandığında öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanma süreci olumlu yönde etkilenmektedir.	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: “...Ben anne babanın eğitim durumuna ya da çalıştığı sektöre göre bu becerinin değiştiğini düşünüyorum. Ben memur çocuğunda girişimcilik becerisini göremedim ama ailesi esnaf olan ya da böyle bir sektörde çalışan çocukların bu konuda daha pratik düşündüğünü düşünüyorum.” , Ö.8: “Her ailenin eğitim düzeyi, yaşadığı çevresel faktörler, gelir düzeyi, yaşanmışlıklarını çocuklarına yansıtma durumu, çocuklarına bu anlamda maddi ve manevi destek

olabilme gücü farklı etkiler oluşturabilir.”, Ö.2: “...Ailenin girişimciliği destekler nitelikte davranıyor olması girişimcilik konusunda çocuğa olumlu etki sağlar.”, Ö.3: “Yaş büyüdükçe insanlar ailelerine benziyor ya da aileler çocuklarını kendilerine benzetiyorlar. Toplum yapımızda da bu var. Çocuklar bize benzemeli diye düşünüyor ve çocukları kendimize benzetiyoruz. Böyle olunca biz ne kadar girişimciyse çocuğumuz da o kadar girişimci oluyor...”, Ö.4: “Ne yazık ki aileler öğrencilerini cesaretlendirme konusunda olumsuz etkilemektedirler.”, Ö.5: “Aşırı korumacı ve otoriter ailede büyüyen çocukların özgüven duygusu zedelenmektedir. Bu da çocuğun kendisi ile ilgili ilerde tek başına karar alamamasına neden olmaktadır. Oysa tam tersi çocuklarını olduğu gibi kabul eden, onların düşüncelerine değer veren ailelerde çocuklar daha girişken olmaktadır. Eleştirilme korkusu yaşamayan çocuğun yaratıcılığı ve inisiyatif duygusu da gelişmektedir...”, Ö.6: “Aileler oyun döneminden itibaren çocukların merakını, yaratıcılığını ve girişimciliğini destekleyici ya da engelleyici tutum sergilerler. Destekleyici tutumun sergilendiği ailelerde çocuklar girişimcilik becerilerini ve bağımsızlık duygusunu kazanırken, engelleyici tutumun sergilendiği ailelerde çocuklar bağımsızlık duygusu geliştiremezler, girişimciliğe karşı yetersizlik duygusu geliştirirler.”, Ö.7: “Öğretmenlerimizle ortak çalışma olduktan sonra çok eminim ki bu çalışmalara veliler katılır. Bu açıdan bakarsak veliler öğretmenlere güvendiği için olumlu yönde destek vereceklerdir diye düşünüyorum. Zaten aileler istemeden ve destek vermeden hiçbir şey yapamaz...”

Bu alt problem başlığı altında elde edilen veriler, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ailelerin çok önemli bir role sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada yer alan çalışma grubunun çoğunluğunun görüşüne göre; aileler öğrencilerini kendi düşünce yapılarına göre yetiştirdikleri için ailedeki girişimcilik seviyesi ne kadarsa öğrencilerdeki girişimcilik seviyesi de o kadar olmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Teorik Ve Uygulamalı Eğitimin Etki Değerlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada teorik eğitimin mi yoksa uygulamalı eğitimin mi daha etkili olduğuna yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Sürecinde Teorik Eğitimin ve Uygulamalı Eğitimin Etki Değerlerine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bütün becerilerin kazandırılması sürecinde uygulamalı eğitim teorik eğitimden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.	1	5,56
Problemlere yönelik çözüm önerisi sunabilme becerisi uygulamalı eğitim ile daha etkili bir şekilde kazandırılabilir.	1	5,56
Girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere girişimcilik ile ilgili uygulamalar yaptırmak teorik bilgileri vermektense daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.	13	72,22
Girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde teorik eğitimle verilen bilgilerin uygulamalı eğitimle desteklenmesi daha etkili sonuçların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.	3	16,66

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: “...Özellikle becerilerin kazandırılması sürecinde uygulamalı eğitimin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Mühendislik eğitimine de tıp eğitimine de baktığımızda insanlara uygulamalı eğitimin verildiğini görüyoruz. Veya kendi açımızdan düşünecek olursak biz öğretmenler

de öğretmen olmadan önce staj uygulaması yaptık. Bu yüzden uygulamalı eğitimin daha etkili olduğunu düşünüyorum.” , Ö.2: “...Girişimcilik biraz da problem çözme becerisine dayanan bir beceridir. Hangi sorunun nasıl çözüleceğini sadece kitaplardan okumak yeterli olmayabilir. Bu nedenle girişimcilik eğitimi uygulamalı olmalı diye düşünüyorum. Ne kadar çok pratik yaparsanız karşınıza başka bir problem çıktığında bu problemle başa çıkmanız çok daha kolay olacaktır diye düşünüyorum.” , Ö.9: “Her zaman uygulamalı eğitim teorik eğitime göre daha önemlidir. Çünkü öğrenciye biz sadece ders kitabından okutarak bilgi aktarımı yaparsak öğrenci bunu çok fazla benimseyemiyor. Ama bunu dijital ortamda bir oyun üzerinden uygulamalı bir şekilde yaparsak çok daha etkili sonuç alabiliriz. Yaparak yaşayarak öğrenme daha etkilidir. Mesela köy okullarında okulun bahçesinin kullanılmayan alanlarında tarımsal üretim elde ederek bu ürünleri sermayeye dönüştürebiliriz. Ürünlerin nasıl pazarlanacağıyla ilgili de uygulamalı eğitim yaptırabiliriz. Bunu sadece köy okullarında değil de diğer okullarda da yapabiliriz. Sadece tarımsal ürün değil de başka faaliyetler üzerinden de ilerletilebilir. Dijital ortamda da bu tür etkinlikler yapılırsa öğrenciye bu beceriyi kazandırmada daha etkili olabiliriz diye düşünüyorum. Bu beceriyi kazandırma konusunda etkili sonuçlar almak isteniyorsa kesinlikle uygulamalı eğitim yapılmalıdır diyorum ben.” , Ö.14: “Uygulamalı eğitimin teorik eğitimden daha etkili olduğunu düşünüyorum. Ben üniversite yıllarıma kadar çok kitap okudum. Okuduğum kitaplar bana girişimcilik anlamında pek bir şey katmadı. Ama üniversiteyi kazandıktan sonra tatil dönemlerinde pazarcılık yapıyordum. Bu bana girişimcilik anlamında çok şey kattı. Kendime öz güvenim geldi. Daha öncesinde içine kapanık bir insan olmama rağmen pazarcılık yaptıktan sonra sosyal ilişki kurmam daha kolaylaştı. Daha sosyal bir insan oldum. Bu nedenle uygulamalı eğitimin teorik eğitimden daha etkili olduğunu söyleyebilirim. Ben okuyarak değil gezerek öğrenme taraftarıyım. Okuyan mı çok bilir gezen mi çok bilir sorusuna ben gezen çok bilir cevabını veren bir insanım.” , Ö.12: “Teorik eğitim bilgi verir uygulamalı eğitim ise bilginin beceriye dönüşmesini sağlar. Ben bu nedenle girişimcilik becerisi kazandırmada uygulamalı eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Hatta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda girişimcilik becerisi kazandırmada uygulamalı eğitimin verilememesinden kaynaklı bu becerinin öğrencilere kazandırılmadığını düşünüyorum. Bir fabrikaya gezi düzenlemek istediğimizde bile bir sürü yerden izin almak gerekiyor. Çoğu zaman da izin alma konusunda sorunlar yaşanıyor. Öğrencinin okul bahçesinden dışarıya çıkması çok istenmiyor.” , Ö.7: “...Teoriyi bilmeden bir şeyler öğretemeyiz ama özellikle girişimcilik becerisini kazandırabilmek için uygulamalı eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Uygulamalı olduğunda çok daha verimli olacağını düşünüyorum. Öğrenciler bu beceriyi yaparak yaşayarak öğrenirse hem kalıcı hem de yaratıcı öğrenme ortamı olur.”

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hepsi de öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada uygulamalı eğitimin teorik eğitimden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre; girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere girişimcilik ile ilgili uygulamalar yaptırmak teorik bilgileri vermektense daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanabilecekleri Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanabilecekleri uygulamalı eğitim faaliyetlerinin neler olabileceğine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanabilecekleri Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alan gezisi etkinliği	9	50
Proje yazma etkinliği	6	33,33

Sergi etkinliği	1	5,56
Girişimci bireyleri sınıfa davet etmek	2	11,11
Girişimci bireyler ile röportaj yapmak	2	11,11
Yakın çevre ile iş birliktelikleri sağlamak	2	11,11
Drama etkinliği	5	27,78
Eğitsel oyunlar	8	44,44
Münazara tekniği	3	16,67
İstasyon tekniği	1	5,56
Problem çözme etkinliği	6	33,33
Simülasyon etkinliği	3	16,67
Kermes etkinliği	3	16,67
Kantinde görevlendirme faaliyeti	1	5,56
Grup çalışması etkinliği	2	11,11
Topluluk önünde sunum yapma etkinliği	1	5,56
Hikaye tamamlama etkinliği	2	11,11
Gazete kupürleri kullanmak	1	5,56
Ürün tasarımı yaptırma faaliyeti	1	5,56
Bilgisayar ve akıllı tahta kullanımı	1	5,56
Dijital oyun etkinlikleri	2	11,11
Öğretmenler, yaptıkları girişim faaliyetleri ile öğrencilere rol model olmalıdır.	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.6: "...kurum ziyaretleri yapılabilir..." , Ö.9: "Fabrika ya da işletme gezileri düzenlenebilir..." , Ö.10: "Yakın çevre gezilerine ağırlık verilebilir..." , Ö.7: "Okulda projeler başlatılabilir..." , Ö.18: "Öğrencilere bir sorun vermelerini ve bu sorunu öğrencilerin ekip halinde çözüme kavuşturmaları için öğrencilere çözüm odaklı projeler ürettirmelerini tavsiye edebilirim." , Ö.10: "...Öğrencilerin yeni ve özgün projeler hazırlaması da girişimcilik konusunda uygulamalı eğitime örnek verilebilir." , Ö.5: "...okulda sosyal bilgiler ile ilgili yapılan projeler sergilenebilir..." , Ö.6: "...uzman kişiler okula davet edilebilir..." , Ö.9: "...Girişimcilerle röportaj tarzında bir çalışma yaptırılabilir..." , Ö.7: "...Diğer öğretmenlerle ve bulunduğumuz çevreyle ilişkiler kurarak bu beceriyi bir şekilde öğrencilere kazandırmaya çalışmalıyız." , Ö.15: "...Tüccarların yaşantısını anlatan drama etkinlikleri yapmalarını tavsiye edebilirim..." Ö.8: "Yaparak yaşayarak empati kurarak öğrenmeyi sağlamak amacıyla eğitsel oyunlar yaptırılabilir..." , Ö.12: "...Münazara tekniği..." , Ö.12: "...istasyon tekniği..." , Ö.14: "...Bir sorun verilip o sorun üzerinden problem çözme etkinliği yaptırılabilir." , Ö.15: "...Öğrencilerin pazarlama yeteneklerini geliştirebilmek için simülasyon pazarcılık ortamı tasarlamalarını tavsiye edebilirim. Bu ortamda öğrencilere kendi tasarladıkları pazar piyasasında mal satışı yaptırılmalarını önerebilirim..." , Ö.18: "...Kermes uygulaması da bu konuda çok faydalı olabilir." , Ö.18: "...Geçmiş yıllarda kantinlerde öğrenciler de görevlendirilebiliyordu. Bu günümüzde de yapılabilir." , Ö.14: "Grup çalışmaları yaptırılabilir..." , Ö.12: "...topluluk önünde konuşurma etkinliği..." , Ö.12: "...hikaye tamamlama etkinliği..." , Ö.11: "...gazete manşetlerin..." , Ö.15: "...Öğrencilere bir sorun verip o soruna yönelik çözüm üretebilecek ürün tasarımı yaptırılmalarını önerebilirim." , Ö.7: "Bilgisayar ve akıllı tahta aracılığıyla bu beceriyi kazandırmaya çalışıyoruz..." , Ö.7: "...Girişimcilik becerisini öğrencilere uygulamalı olarak anlatabilmek için sınıf ortamından başka bir ortamımız maalesef yok. Bu anlamda da yapabileceğimiz tek şey dijital içerikli çalışmalardır..." , Ö.11: "Öğretmenin bu becerileri verebilmesi için öncelikle iyi bir model olması gerekir. Kendisini geliştirebilmesi lazım. Öğrenciye bir şeyi yap demek yerine ona yaptırmak istediğimiz şeyi kendimiz yaparak rol model olmalıyız..."

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanabilecekleri en etkili uygulamalı eğitim faaliyeti alan gezisi etkinliğidir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Anlatılması Gereken Önemli Kavramlara Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersinde anlatılması gereken önemli kavramların neler olduğuna yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Anlatılması Gereken Önemli Kavramlara Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özgüven	2	11,11
Planlama	1	5,56
Sorumluluk	2	11,11
Yatırım	1	5,56
Hak	1	5,56
Üretici	1	5,56
Pazarlama	2	11,11
Nitelikli eleman	1	5,56
Motivasyon	2	11,11
Eleştirel düşünme	2	11,11
Sabır	1	5,56
Vatan sevgisi ve millet sevgisi	1	5,56
Meslek	2	11,11
İhtiyaç analizi	2	11,11
Hayal	1	5,56
Araştırmacı	1	5,56
Gözlemci	1	5,56
İstek	1	5,56
Proje	2	11,11
Ar-Ge	1	5,56
Başarı ve başarısızlık	1	5,56
Ekonomi	3	16,67
Üretim	3	16,67
Tüketim	2	11,11
Hammadde	1	5,56
İthalat ve ihracat	1	5,56
Cari açık	1	5,56
Fırsat	3	16,67
Risk	5	27,78
Ticaret	2	11,11
Liderlik	4	22,22
Problem çözme	4	22,22
Empati	2	11,11
İnovasyon/ Yenilik	6	33,33
Yaratıcılık	4	22,22

Tasarım	1	5,56
İletişim	1	5,56
Problemi fark etme	1	5,56
Vizyon	2	11,11
Misyon	1	5,56
Azim	2	11,11
İnisiyatif alma	1	5,56
Duygusal zeka ve sosyal zeka	1	5,56
Centilmenlik	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki bazı örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.5: "... özgüven...", Ö.6: "...planlama...", Ö.5: "...sorumluluk alma kavramlarının kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bir girişimci karar alabilme becerisine sahip olmalı bu yüzden kendine güvenmeli ve gerektiğinde toplumsal sorunların çözümü için sorumluluk alabilecek kişilik özelliğine sahip olabilmelidir.", Ö.6: "...yatırım...", Ö.6: "...hak...", Ö.7: "...üretici...", Ö.14: "...pazarlama...", Ö.8: "...nitelikli eleman...", Ö.9: "...Bunların yanında motivasyon becerisi de önemlidir...", Ö.9: "...Öğrenci, başladığı işi sürdürürken eleştirel düşünebilmelidir. Yaptığı işin doğruluğu ve yanlışlığı konusunda eleştirel bakabilmelidir...", Ö.12: "Öğrencilere çağın gereklerine uygun yeni meslekler anlatılmalı. Okullarımızda mesleki bilgilendirmenin yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerimiz ehil olmayan kişiler tarafından yanlış mesleklere yönlendiriliyorlar ve sonuç olarak ülkemizde işsizler ordusu oluşuyor. Sosyal bilgiler dersinde meslekler konusu var bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenleri çağın mesleklerini derslerinde anlatmalı ve gerektiğinde bu meslek mensuplarını sınıflarına davet edip öğrencilerle buluşturmalıdır. Bunu yapamıyorsa bile videolar veya biyografiler aracılığıyla çağın meslekleri hakkında öğrencilere bilgi vermelidir diye düşünüyorum.", Ö.14: "...geleceğe yönelik ihtiyaç analizi yapabilmeyi de öğretmeliyiz çocuklara. Çünkü gelecekte neye ihtiyaç olup olmayacağını bilmesi gerekir girişimci bireylerin. Bu ihtiyaçlara göre girişim fikri geliştirilmelidir.", Ö.18: "Proje kavramı çok önemlidir. Çünkü girişimci insanlar gördükleri sorunlar üzerine çözüm odaklı projeler üretmelidirler...", Ö.1: "...ekonomi...", Ö.8: "...üretim...", Ö.1: "...tüketim...", Ö.13: "...İkinci bir kavram olarak da fırsatları görme kavramının anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü girişimci bir insan fırsatları görüp nerde nasıl davranması gerektiğini bilir. Bir yerde bir boşluk varsa o boşluğu doldurmak için ilk adımı atar.", Ö.13: "Risk kavramı önemlidir. Çünkü girişimcilikte risk oranı çok yüksektir. Girişimci olacak bireylerin nerde nasıl risk alacaklarını bilmesi gerekir...", Ö.2: "...ticaret..." , Ö.3: "...Liderlik kavramının iyi anlatılması gerektiğini düşünüyorum..." , Ö.3: "Girişimcilik eğitiminde problem çözme kavramı önemli diye düşünüyorum..." , Ö.11: "...empati..." , Ö.2: "...yeniliklere açık olmak açısından yenilikçilik kavramları da önemli..." , Ö.4: "İnovasyon. İhtiyaçların çözümüne yönelik sunulmuş yaratıcı çözümler süreci olarak önem arz etmektedir.", Ö.9: "...Bu becerinin toplumda yeni bir oluşum haline gelebilmesi için de yaratıcılık kavramının önemli olduğunu düşünüyorum...", Ö.3: "...vizyon...", Ö.3: "...Mesela azim kavramı anlatılırken başka konularla ilişkilendirerek anlatmamak gerekir. Girişimcilik üzerinden anlatmak lazım. Kavram konusunu uzmanların çok iyi irdelleyip iyi seçmeleri gerekiyor diye düşünüyorum. Bu nedenle burada cevap verirken çok alakasız şeyleri söylemek istemiyorum. Girişimcilik konusunda çok iyi olan bir ekibin bu kavramları çok iyi seçmesi lazım. Aksi taktirde girişimcilik dersi çok farklı alanlara gidebilir..."

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersinde anlatılması gereken önemli kavramlar arasında en çok tercih edilen kavram inovasyon (yenilik) kavramıdır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Hangisi Olduğuna Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir en uygun dersin hangisi olduğuna yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Hangisi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Matematik	1	5,56
Teknoloji ve Tasarım	6	33,33
Türkçe	2	11,11
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	4	22,22
Fen Bilimleri	1	5,56
Rehberlik	1	5,56
Tek bir branş ile disiplinlerarası çalışma yapmak yerine bütün branşlar ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yapmak daha uygun sonuçlar ortaya çıkarır.	3	16,66

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından temalara ayrılmış ve aynı temaları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: "Sosyal bilgiler dersi zaten ekonomi kavramını içine alıyor. Ben sosyal bilgiler dersinin bu alanda matematik dersiyle disiplinlerarası çalışmalar yapabileceğini düşünüyorum." , Ö.4: "Teknoloji Tasarım dersi." , Ö.5: "Çocukların özgün fikirler ortaya atmasını, fikirleri uygulamasını, sorunlara çözümler üretmesini sağladığı için teknoloji tasarım dersinin uygun olduğunu düşünüyorum." , Ö.18: "Teknoloji tasarım dersi ile ortak çalışmalar yapılabilir." , Ö.6: "En uygun dersin Türkçe olduğunu düşünüyorum..." , Ö.7: "...Türkçe dersi ile ortak çalışmalar yürütülebilir." , Ö.8: "Bilişim Teknolojileri." , Ö.14: "...ben dijital çağda yaşadığımız için bilişim teknolojileri dersi ile ortak çalışmalar yapılmasını daha doğru buluyorum." , Ö.17: "Dijital çağda yaşadığımız için bilişim teknolojileri dersi ile sosyal bilgiler dersinin ortak çalışmalar yapmasının bu alanda fayda sağlayacağını düşünüyorum." , Ö.9: "Fen Bilimleri dersi." , Ö.13: "Rehberlik dersi uygun olur diye düşünüyorum." , Ö.3: "Her disiplinle çalışma yapılabilir. Birden fazla disiplinle de ortak çalışmalar yürütülebilir."

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir en uygun ders Teknoloji ve Tasarım dersidir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Hangi Ders Olduğunun Nedenlerine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir en uygun dersin hangisi olduğunun nedenine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş belirtilen ders branşlarına göre gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Matematik Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hesaplama ve analiz etme becerisini öğrencilere kazandırabilmek için matematik dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: "...Sadece ortaokul programını düşünürsek matematik dersi ile ortak çalışmalar yapılabilir diye düşünüyorum. Bu şekilde düşünmemin nedeni basit hesap işlemlerinden tutun da çocuğun analiz etme becerisini kazanmasını sağlayacak olan ders matematik dersidir. Matematik dersi analiz yapabilme becerisini kazandırabilir diye böyle düşünüyorum."

Tablo 8. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Teknoloji ve Tasarım Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özgün fikirler ile yenilikçi tasarımlar oluşturmayı ve el becerilerini kullanarak somut ürünler oluşturmayı öğrencilere öğretebilmek için teknoloji ve tasarım dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	6	33,33

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.10: "...Ortak çalışma açısından düşünürsek teknoloji tasarım dersi uygun olur diye düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler dersi ile teknoloji tasarım dersinin yeni ve orijinal fikirler üretme konusunda ortak noktalarımız olabiliyor. Bu nedenle girişimcilik becerisini kazandırma konusunda ben teknoloji tasarım dersi ile ortak çalışma yürütmeyi tavsiye edebilirim." , Ö.12: "...ortaokul yaş grubunda el becerilerinin gelişmesi ve hayallerin tasarıma dönüşüp ürün ortaya çıkmasında etkili olan ders teknoloji tasarım dersidir. Sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile teknoloji tasarım dersi öğretmeni ortak çalışmalar yürütürlerse girişimcilik becerisini ortaokul yaş grubunda çok daha etkili anlatabilirler diye düşünüyorum. Bu beceriyi okullarda uygulamalı olarak verebileceğimiz ve ortak çalışma yapabileceğimiz dersin teknoloji tasarım dersi olduğunu düşünüyorum."

Tablo 9. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Türkçe Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Etkili iletişim kurabilmeyi ve kendini ifade edebilmeyi öğrencilere öğretebilmek için Türkçe dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	2	11,11

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.6: "...girişimci bireylerin dillerini iyi kullanarak sağlıklı bir iletişim becerisine ve iyi bir hitabet yeteneğine sahip olması gerekir." , Ö.7: "...kendini ifade edebilme ve pazarlama kısmı açısından en önemlisinin Türkçe dersi olduğunu düşünüyorum. Yani Türkçe dersi ile ortak çalışmalar yürütülebilir."

Tablo 10. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Teknoloji alanındaki gelişmeleri takip edebilmeyi ve dijitalleşen çağa uygun meslekler edinebilmeyi öğrencilere öğretebilmek için bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	4	22,22

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.14: "...Dijital girişimciliği düşünürsek bilişim teknolojileri dersi daha uygun olur diye düşünüyorum. Çünkü geleceğin meslekleri ve parası dijital olacak. Bu açıdan düşününce bilişim teknolojileri dersi ile ortak çalışmalar yapılmasını daha doğru buluyorum.", Ö.15: "...Teknolojinin hayatımızda önemli bir yer edinmesi ve ilerlemesi girişimcilik becerisinde de etkili olabilir. Girişimci bir insanında değişime açık ve çağa uygun hareket etmesi gerekir."

Tablo 11. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Fen Bilimleri Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fizik, kimya ve biyoloji derslerinin temelini oluşturan ve hayatın genelini kapsayan bir ders olduğu için fen bilimleri dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.9: "...ortaya yeni bir şey koymada fizik, kimya ve biyoloji gibi hayatın genelini kapsayan bir ders olduğundan bu dersle de ilişkilendirilebilir. Günümüzdeki pandemi dönemini de göz önünde bulundurursak ilaç bulma çalışmaları buna yakın örnek olarak verilebilir."

Tablo 12. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Neden Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Olduğuna Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesini ve meslekler hakkında öğrencilere bilgi verilmesini sağlayan bir ders olduğu için rehberlik ve kariyer planlama dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütülmelidir.	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.13: "... çocuklara meslek seçimi konusunda bilgi vermek için veya çocukların ilgi ve yeteneklerini ölçmek için rehber öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle rehberlik dersi ile sosyal bilgiler dersi bu alana ortak çalışmalar yapabilir."

Tablo 13. Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Ortaokul Eğitim Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Ortak Çalışmalar Yürütmede Tek Bir Branş Tercih Etmek Yerine Bütün Branşlar ile Disiplinlerarası Ortak Çalışmalar Yürütmeyi Tercih Etmenin Nedenine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her branşa yönelik farklı türlerde girişimcilik faaliyetleri yapılabilir. Bu nedenle tek bir branş ile iş birliği yapmak yerine bütün branşlar ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütmek daha etkili sonuçlar ortaya çıkarır.	3	16,66

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.3: "...Yapacağımız girişim hangi konu ve alanla ilgiliyse o disiplinle çalışmalar yürütülmeli. Mesela yapacağım girişim çalışmasında beden eğitimi dersi öğretmeniyle bir çalışma yapmam gerekiyorsa onu tercih ederim. Veya din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeniyle iyi bir sonuç elde edebileceğimi düşünüyorsam onunla ortak çalışma yürütebilirim. Birden fazla disiplinle de ortak çalışmalar yürütülebilir."

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir en uygun ders teknoloji ve tasarım dersidir. Bunun nedeni; teknoloji ve tasarım dersinin, öğrencilerin özgün fikirlerini ürüne dönüştürebilme sürecine katkı sağlıyor olmasıdır.

Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Hangi Branş Öğretmeninin Girmesi Gerektiğine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda bu derse hangi branş öğretmeni girmelidir? sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Hangi Branş Öğretmeninin Girmesi Gerektiğine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmeni girmelidir.	11	61,11
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmeni girmelidir.	2	11,11
Farklı branşlarda farklı girişim faaliyetleri olabileceğinden tek branş öğretmeni ile sınırlamak yerine kendisini girişimcilik alanında donanımlı hale getirmiş öğretmenler girmelidir.	5	27,78

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: "...ben sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesini uygun görmekteyim." , Ö.6: "...sosyal bilgiler öğretmeni girmelidir." , Ö.13: "Kesinlikle sosyal bilgiler dersi öğretmeni girmelidir." , Ö.14: "Bence bu derse bilişim

teknolojileri dersi öğretmenleri girmelidir.” , Ö.2: “...Bence bunda bransa değil de kişisel özelliklere bakılmalı diye düşünüyorum.” , Ö.7: “Branş olarak düşünmemek gerekir.”

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; ortaokul müfredatına girişimcilik dersi eklenmesi durumunda bu derse sosyal bilgiler öğretmenleri girmelidir.

Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Hangi Branş Öğretmeninin Girmesi Gerektiğinin Nedenlerine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda bu derse hangi branş öğretmenin girmesi gerektiğinin nedeni sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin her biri değerlendirilmiş ve ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda bu derse hangi branş öğretmenin girmesi gerektiğine yönelik nedenler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Girmesi Gerektiğinin Nedenine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın girişimcilik dersi için uygun bir öğretim programı olması ve çağın şartlarına uygun etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlaması.	11	61,11

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: “...Çünkü etkin vatandaşlığı öğreteceksek eğer vatandaş olmanın da gereklerinden biri üretime katkı sağlamak için sosyal bilgiler öğretmenleri vermelidir derim. Ama bu konuda bizlerin de gerekli donanımı sağlayarak yeterli olmamız gerektiğini düşünüyorum.” , Ö.8: “...Çünkü bu konuda müfredatımız gereği bilgi birikimine sahibiz.” , Ö.10: “...Çünkü sosyal bilgiler öğretmeni diğer branşlara göre girişimcilik konusunda daha bilgi sahibi öğretmendir. Öğrencilerine bu konuda daha destekleyici çalışmalar yapabilir. Öğrencilerin ufkunu açabilir ve onlara yol gösterebilir. Yani bu alanda sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha tecrübeli olduklarını düşünüyorum.” , Ö.12: “...Çünkü sosyal bilgiler dersinin amacı çağın gereklerine uygun etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Ortaokul yaş grubunda etkin vatandaş bilincini öğrencilere kazandırabilecek olan ders sosyal bilgilerdir. Bu nedenle böyle bir dersin müfredata eklenmesi durumunda ben sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse girmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum.” , Ö.13: “...Çünkü ortaokul seviyesindeki öğrenciler için etkin vatandaş yetiştirme sorumluluğu sosyal bilgiler öğretmenlerindedir. Bu anlamda girişimci bireyler yetiştirmek isteniyorsa sosyal bilgiler dersi konular ve kazanımlar olarak da girişimcilik dersine çok uygun bir ders.” , Ö.18: “...Çünkü devletin yetiştirmek istediği vatandaş profilini ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler dersi üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersinin programı ve amaçları girişimcilik dersi ile daha çok bağdaşmaktadır. Günümüzde sosyal bilgiler dersinin içeriği de girişimcilik üzerine odaklanmış durumdadır.”

Tablo 16. Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenlerinin Girmesi Gerektiğinin Nedenine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilişim ve yazılım teknolojileri alanlarındaki kalifiye elemanlara ihtiyacın artması ve gelecekteki mesleklerin bilişim ve yazılım teknolojileri alanlarında yoğunlaşacağına olan beklenti.	2	11,11

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.14: “...dijital çağda

yaşadığımız ve gelecek çağın da dijitalleşme açısından önemli olduğunu düşündüğüm için bilişim teknolojileri dersi öğretmenlerinin bu derse girmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum. Geleceğin meslekleri de dijital ağırlıklı olacağı için bilişim teknolojileri dersi öğretmenleri bu anlamda daha faydalı olabilir diye düşünüyorum. Tabi bilişim teknolojileri dersi öğretmenlerinin de eğitim fakültelerinde girişimcilik konusunda iyice geliştirilmesi gerekir.", Ö.9: "...Bilişim teknolojileri öğretmeni öğrencilerin dijital ortamda yapabileceği girişimciliği desteklemede önemli olacaktır."

Tablo 17. Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Girişimcilik Alanında Kendisini Donanımlı Hale Getiren Öğretmenlerin Girmesi Gerektiğinin Nedenine Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tek bir branş öğretmeni belirtmek yerine girişimcilik konusunda kendisini donanımlı hale getiren bütün branş öğretmenlerinin bu sürece dahil edilmesi öğrencilere farklı alanlarda girişimcilik becerisi kazandırılmasını sağlar.	5	27,78

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.2: "...Bu konuda kim gönüllüyse kim daha etkili olabileceğini düşünüyorsa o öğretmene de verilebilir. Bu anlamda çocuklar ne kadar farklı insandan ne kadar farklı şeyler öğrenirlerse o kadar faydalı olur diye düşünüyorum.", Ö.3: "...Girişimcilikle ve liderlikle ilgili dünya genelinde veya Türkiye genelinde herhangi bir belgesi ve çalışması bulunan öğretmenlerin girmesini isterim. Bu belge ve çalışma yoksa herhangi bir yarışmada görev almış bir öğretmen tercih edilebilir. Ama şu dersin öğretmeni girmelidir demek çok mantıklı gelmiyor bana. Öğretmenin girişimcilikle ilgili yeteneği, bilgisi veya fikri yoksa çok etkili olamaz. Çünkü öğretmen girişimcilik eğitiminde öğrenciyi ateşleyen kişidir. Bu nedenle isteksiz ve bu alanda ilgisi olmayan bir öğretmen öğrenciyi bu anlamda bir fayda sağlayamaz diye düşünüyorum.", Ö.7: "...Her okulda yapı olarak girişimci özellikleri olan öğretmenler vardır. Ben girişimcilik dersinin bu özelliklere sahip öğretmenlere verilmesi taraftarıyım. Bazı öğretmenlerin girişimci ruhu vardır. Kıpır kıpırdır. Yerinde duramazlar. Sürekli bir şeyler oluşturmaya çalışırlar. Dolayısıyla girişimcilik dersinin bu öğretmenlere verilmesi taraftarıyım ben. Bu öğretmenler okullarda kendisini belli ederler zaten. Onu yapar bunu yapar öğrencilerle beraber bir şeyler oluşturmaya çalışır. Her branşta ya da okulda böyle birkaç tane öğretmen vardır. Bu nedenle ben branş olarak değil de öğretmen olarak değerlendirmenin daha doğru olacağını düşünüyorum."

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı girişimcilik dersi için uygun bir öğretim programıdır ve çağın şartlarına uygun etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu nedenle ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse girmesi doğru bir karar olacaktır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Meslekler Hakkında Bilgiler Verilmesinin Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırmadaki Etkisine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslekler hakkında bilgiler verilmesinin öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olup olmadığını yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Meslekler Hakkında Bilgi Verilmesinin Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Etkili Olup Olmadığına Yönelik Veriler

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
---	----------------	--------------

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslekler hakkında bilgiler verilmesi öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olmaktadır.	15	83,33
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslekler hakkında bilgiler verilmesi öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olmamaktadır.	3	16,67

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümleler şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: "Girişimcilik konusunda mesleklerin öğretilmesinin etkili olduğunu düşünüyorum.", Ö.2: "Evet bence kesinlikle etkilidir.", Ö.6: "Meslekler hakkında bilgi verilmesi etkilidir.", Ö.17: "Evet etkilidir. Çağın gereksinimi olan meslekler hakkında bilgi vermek daha faydalı olur. Geleneksel meslekler herkes tarafından biliniyor bu nedenle çağın gereksinimi sonucunda ortaya çıkmış olan yeni meslekler öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrenciler bu meslekleri merak edip bu meslekleri yapma konusunda istekli oluyorlar.", Ö.8: "Meslekler hakkında öğrencilerimize bilgi veriyoruz. Ama girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerimiz ilkökul seviyesinden itibaren meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ortaokul seviyesinde bu konuya yöneliyorlar. Bunu da ortaokuldan sonra hangi liseye gideceklerini belirlemek için yapıyorlar. Yani bir meslek seçimi yapabilmek için mesleklere yöneliyorlar. Girişimcilik bir meslek seçme açısından değil öğrencinin gelişimi açısından çok önemlidir. Bir şeyler üretmesi açısından önemlidir. Öğrenciler bir üst okula gideyim de ne olursa olsun anlayışında olarak okul seçtikleri için meslek kazandırmada verilen eğitim bence girişimcilik becerisini kazandırmada çok da yeterli değil.", Ö.16: "Hayır etkili değildir."

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslekler hakkında bilgiler verilmesi öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Hangi Meslekler Hakkında Bilgiler Verilmesinin Girişimcilik Becerisini Kazandırmada Daha Etkili Sonuçlar Ortaya Çıkarabileceğine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere hangi meslekler hakkında bilgiler verilmesinin girişimcilik becerisini kazandırmada daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceğine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Hangi Meslekler Hakkında Bilgiler Verilmesinin Girişimcilik Becerisini Kazandırmada Daha Etkili Sonuçlar Ortaya Çıkarabileceğine Yönelik Veriler*

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bankacılık ve finans uzmanlığı	1	5,56
Arıcılık	1	5,56
Çiftçilik	2	11,11
İnşaat mühendisliği	1	5,56
Bilgisayar programcılığı	10	55,56
Girişimcilik	7	38,89
Youtuberlık	1	5,56
Bulut bilişim uzmanlığı	1	5,56

Mobil uygulama geliştiriciliği	3	16,67
Yapay zeka mühendisliği	4	22,22
Yazılım mühendisliği	8	44,44
Veri analiz uzmanlığı	1	5,56
Bilgisayar mühendisliği	5	27,78
Reklamcılık	3	16,67
Pazarlamacılık	5	27,78
Web tasarım uzmanlığı	5	27,78
At antrenörlüğü	1	5,56
Uzay bilimleri ve teknoloji uzmanlığı	3	16,67
Sosyal medya uzmanlığı	4	22,22
Tüccarlık	2	11,11
Genetik mühendisliği	1	5,56
Uçak teknolojileri mühendisliği	1	5,56
Proje yönetimi uzmanlığı	1	5,56
Ekonomist	1	5,56
Esnaf	2	11,11
Muhasebeci	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümlelerden bazıları şu şekilde sunulmuştur: Ö.1: “Bankacılık mesleğinin verilmesinin etkili olacağını düşünüyorum.”, Ö.1: “Bölgenin şartları doğrultusunda arıcılığı da meslek olarak söyleyebilirim.”, Ö.15: “...çiftçi.”, Ö.5: “...robotik kodlama...” , Ö.10: “Özellikle son zamanlarda dijital alanda yeni meslekler ortaya çıkabilmektedir. Bu meslekleri öğrencilere anlatmak gerekir.” Ö.12: “...Son zamanlarda girişimciliğin büyük kısmı dijital ortamlara kaydığı için dijital ortama hizmet eden meslekler hakkında öğrencileri bilgilendirmek daha doğru olur diye düşünüyorum.”, Ö.8: “Özellikle yazılım ve teknoloji ile iç içe olan meslekler.”, Ö.18: “Çağın gereksinimi olan mesleklere yönelik bilgilendirme yapılırsa daha faydalı olur diye düşünüyorum. Son dönemlerde dijital sektörde girişimcilik faaliyetleri hızla artmaktadır...” , Ö.8: “...bilgisayar programcısı...” , Ö.2: “...Meslek olarak ayırmak zor ama beklemediğimiz şekilde başarı elde etmiş veya kendisi beklemediği halde başarıya ulaşmış kişilerim yaşam hikayelerinin çok etkili olacağını düşünüyorum. Meslek olarak bu dönemde dijital ortamlarla ilgilenen insanlar, farklı fikirler üretip fikirlerini satabilen insanlar öğrencilere örnek olarak verilebilir.”, Ö.14: “...dijital girişimcilik mesleği bu anlamda önemli meslekler olabilir.”, Ö.12: “...youtuberlik...” , Ö.3: “...Bulut uzmanlığı...” , Ö.12: “Telefon uygulama geliştiricisi uzmanlığı...” , Ö.5: “...Özellikle geleceğin meslekleri ile ilgili bilgiler öğrencileri girişimcilik alanında yönlendirmektedir. Örneğin yapay zeka...” , Ö.15: “...yapay zeka uzmanlığı...” , Ö.3: “...veri analiz uzmanlığı gibi yeni yeni meslekler...” , Ö.11: “Günümüz şartlarında bilgisayar, tablet veya telefon öğrencilerin en çok kullandığı ürünler arasında yer alıyor. Çoğunlukla boş vakitlerini eğlenceli hale getirebilmek için dijital oyunlar oynuyorlar. Bu durumu fırsata çevirebilirsek öğrencilerimiz açısından onlara fayda sağlayabiliriz. Mesela yazılım mühendisliği alanında öğrencilere eğitim verebilirsek öğrenciler eğitilmiş, karakterli bireyler olup ülke ve toplum adına bu alanda üretim yapabilirler. Hem topluma hem de kendilerine fayda sağlayabilirler...” , Ö.10: “...bilgisayar mühendisliği...” , Ö.15: “...reklamcılık...” , Ö.18: “...pazarlamacı...” , Ö.12: “...web tasarım uzmanlığı...” , Ö.7: “...Yanılmıyorsam Yalova’da at antrenörlüğü vardı. Bildiğim kadarıyla burada eğitim alanların işsiz kalma ihtimali yokmuş. Bunu Yalova’ya yakın bir il olmamıza rağmen Bursa’ da bilen öğrenci yok.”, Ö.11: “...Uzay teknolojileri veya uçak teknolojileri alanında da eğitimler verilmelidir. Artık istikbal göklerde. Bu konuda herkes aynı görüştedir diye düşünüyorum. Öğrencilerime bir dersimde hedefimiz yıldızlar olsun ulaşamamak da göğe yükseliriz demiştik.”, Ö.17: “...sosyal medya uzmanlığı...” , Ö.15: “Tüccar...” , Ö.10: “...gen mühendisliği” , Ö.12: “...Proje yönetici uzmanlığı...” , Ö.14: “...ekonomi okuryazarlığı...” , Ö.15: “...esnaf...” , Ö.18: “...muhasibeci...”

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre; bilgisayar programcılığı mesleğinin öğrencilere anlatılması girişimcilik becerisi kazandırmada daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Meslekler Hakkında Bilgiler Verilirken Girişimcilik ile İlgili Hangi Konulara Değininmesi Gerektiğine Yönelik Görüşler

Bu alt problemde araştırmaya katılan çalışma grubuna, girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere meslekler hakkında bilgiler verilirken girişimcilik ile ilgili hangi konulara değininmesi gerektiğine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Meslekler Hakkında Bilgiler Verilirken Girişimcilik ile İlgili Hangi Konulara Değininmesi Gerektiğine Yönelik Veriler*

Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan bulgular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Risk almak	7	38,89
Sabırlı olmak	1	5,56
İletişim kurmak	2	11,11
Sosyal uyum sağlamak	3	16,67
Yaratıcı olmak	3	16,67
Yenilikçi olmak	7	38,89
Problem çözmek	2	11,11
Problem bulmak	1	5,56
Sorumluluk almak	2	11,11
Teknoloji	1	5,56
Sermaye	1	5,56
Hammadde	2	11,11
Özgüven	3	16,67
Dijital girişimcilik	6	33,33
Sosyal girişimcilik	3	16,67
Yatırım	3	16,67
Planlama	1	5,56
Girişimci bireylerin özellikleri	2	11,11
Geleceğin meslekleri	2	11,11
Eleştirel düşünmek	1	5,56
İnsan haklarına saygılı olmak	1	5,56
Krizleri fırsata çevirmek	1	5,56
Liderlik özellikleri	5	27,78
Pazarlama yöntemleri	4	22,22
Proje yönetimi	3	16,67
Sunum teknikleri	1	5,56
İkna yöntemleri	1	5,56
Siyaset	1	5,56
Yazılım ve kodlama	1	5,56
Yapay zeka	1	5,56
Mobil uygulama	1	5,56
Web tasarımı	1	5,56
Para yönetimi	2	11,11
Fırsatları görmek	2	11,11
Fırsatları değerlendirmek	1	5,56
Tarım	1	5,56
Sanayi	1	5,56
Ticaret	1	5,56
Reklamcılık	1	5,56
İhtiyaç analizi yapmak	1	5,56

Araştırmada yer alan katılımcıların bu alt probleme yönelik araştırmacıya verdikleri cevapları temsil edebilecek nitelikteki örnek cümlelerden bazıları şu şekilde sunulmuştur: Ö.3: "...meslekler anlatılırken inisiyatif alma konusuna değinilebilir. Bence kesinlikle buna değinilmeli. Toplum olarak gördüğüm en büyük eksiklik inisiyatif almak, risk almak...", Ö.12: "...risk almak...", Ö.3: "...sabretmek...", Ö.16: "...iletişim becerisi yüksek gibi kişilik özelliklerine değinilebilir.", Ö.3: "...özellikle sosyal uyumu olmayan bir insanın girişimcilik yapabileceğini düşünmüyorum. Zeka bir

insanın girdiği toplum içindeki uyumuyla alakalı bir durumdur. İyi bir girişimci girdiği bölgenin her türlü dinamiğine uyum sağlayıp ona göre refleks gösteren insandır. Bu nedenle bu konulara ağırlık verilmeli diye düşünüyorum.”, Ö.5: “Yaratıcılık...”, Ö.10: “Yenilik ve inovasyon...”, Ö.10: “...problem çözme gibi konular anlatılabilir. Mesela öğrenci toplumunda veya kendi hayatında gördüğü bir probleme yönelik çözüm önerebiliyorsa girişimcilik becerisini kazanma yolunda güzel bir adım atmış demektir. Girişimci insanlarda problem çözme becerisi gelişmiş olmalıdır. Çünkü yaşanan bir soruna yönelik yenilikçi çözüm üretebilen insanlar girişimci olabilmektedirler.”, Ö.17: “...Problem bulma...”, Ö.5: “...sorumluluk alma...”, Ö.8: “...teknoloji ile iç içe olan meslekler.”, Ö.6: “...sermaye...”, Ö.11: “...Öğrencinin kendisiyle barışık olması da çok önemlidir. Öz güven sağlama açısından öğrencinin kendisiyle barışık olması gerekir...”, Ö.9: “...dijital girişimcilikle alakalı mesleklere de değinilebilir diye düşünüyorum.”, Ö.17: “...dijital girişimcilik konusunda bilgi verilebilir...”, Ö.3: “...özellikle sosyal girişimcilikle ilgili mesleklerin öğrencilere anlatılması taraftarıyım...”, Ö.6: “...yatırım...”, Ö.2: “...girişimciliğin öneminden bahsetmek lazım diye düşünüyorum. Bu konularda özellikle biraz daha farklı yönü olan kişilerin ve girişimcilik özelliği bulunan kişilerin öne çıkartılması gerektiğini düşünüyorum.”, Ö.3: “...öğretmen mevcut ve gelecekte ön plana çıkabilecek meslekleri iyi takip etmeli ve bununla ilgili yaşanmış örnekleri de sınıfa taşımalıdır.”, Ö.11: “...eleştirel düşünme...” , Ö.11: “...insan haklarına saygı gösterebilme ile ilgili konulara değinilmelidir diye düşünüyorum.” , Ö.16: “...krizleri fırsata çeviren...” , Ö.14: “...liderlik...” , Ö.18: “...pazarlama yöntemleri...” , Ö.15: “...proje yazma...” , Ö.18: “...sunum teknikleri...” , Ö.18: “...ikna yöntemleri gibi konulara değinilmesi faydalı olur diye düşünüyorum.” , Ö.2: “Siyasetle veya ekonomi gibi işlerde girişimciliğin öneminden bahsetmek lazım diye düşünüyorum...” , Ö.8: “Özellikle yazılım ve teknoloji ile iç içe olan meslekler.”, Ö.12: “...yapay zeka, telefon uygulama geliştiricisi uzmanlığı, web tasarımcılığı gibi konulara değinilmelidir.” , Ö.15: “...para yönetimi...” , Ö.12: “...fırsatları görme gibi kavramları öğrencilere anlatmak da girişimci bireyler yetiştirme konusunda faydalı olacaktır.” , Ö.14: “...fırsatları değerlendirme konularına değinilmelidir diye düşünüyorum.” , Ö.15: “...tarım, sanayi, ticaret, reklam tasarlama, ihtiyaç analizi yapma gibi konulara değinilmelidir.”

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre; öğrencilere meslekler hakkında bilgiler verilirken risk alma ve yenilikçi olma konularına önemle değinilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, araştırmacının elde ettiği veriler kapsamında girişimcilik becerisi kazandırma sürecini etkileyen bazı değişkenler alt problemlere ayrılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, girişimcilik becerisi kazandırma sürecine yönelik on iki alt problem belirlenmiş ve girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde etkili olan bazı değişkenler bu alt problemler kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere yönelik sonuçlar alanyazında yer alan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar ile alanyazında yer alan çalışmaların büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen alt problemlere yönelik elde edilen sonuçlar ile alanyazında yer alan karşılaştırmaları aşağıda alt problem başlıkları halinde sunulmuştur.

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Ailelerin Etki Durumuna Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen veriler, öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında ailelerin önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Keleş vd. (2012) yaptıkları çalışmaya göre, aileler girişimcilik konusunda çocuklarını etkilemektedirler. İşletmesi bulunan ailelerin çocukları girişimcilik özellikleri açısından işletme sahibi olmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek oranda girişimcilik özellikleri taşımaktadırlar. Çiçek ve Durna'ya (2012) göre; baskıcı ailelerin etkisinde yetişen çocukların kendilerine olan güvenleri azalmakta ve hata yapmaktan korkmaktadırlar. Bu durum çocukların girişimcilik becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır. İrmış ve Barutçu'nun (2012) yapmış oldukları çalışmada; çocukların gelecekte kurmayı

hedefledikleri işler ile ilgili aldıkları kararlarda ailelerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İbicioğlu, Özdaşlı ve Alparşlan'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada; girişimcilik konusunda bilgi sahibi olan anne ve baba; çocuklarını girişimcilik konusunda bilgilendirmekte, girişimciliğe yönlendirmekte ve çocuklarına rol model olarak veya rol modeller bularak girişimcilik konusunda bilinçlendirmektedirler. Araştırmacının mesleki tecrübelerine ve araştırma verilerine göre, ailelerin girişimciliğe yatkın olması veya ailede girişimci bireylerin olması çocukları da girişimcilik becerisi kazanma konusunda olumlu etkilemektedir. Ailenin girişimcilik kültürünü benimsememiş olması, girişimciliğe olumlu bakmaması veya halk arasında garanti meslek olarak adlandırılan meslekleri çocuklarına uygun görmesi çocukların girişimcilik becerisi kazanmasını olumsuz etkilemektedir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Aile Etkisinin Öneme Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen veriler, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ailelerin çok önemli bir role sahip olduklarını ortaya koymaktadır. İbicioğlu, Özdaşlı ve Alparşlan'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada; aileler tarafından küçük yaşlardan itibaren girişimcilik konusunda teşvik edilen ve desteklenen çocuklar girişimcilik özelliklerini kazanmaya daha yatkındırlar. Ayrıca işletme sahibi olan veya başarılı girişimi bulunan ailelerin çocukları da girişimci bireylerin taşıması gereken özellikleri taşımaktadırlar. Girişimci kültüre sahip olmayan ve herhangi bir girişimi bulunmayan ailelerin çocukları ise girişimci bireylerin taşıması gereken özellikleri daha az oranda taşımaktadırlar. Ailelerin ekonomik durumları, meslekleri, girişimciliğe olan bakış açıları veya buldukları çevre şartları gibi değişkenler öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanma durumlarını etkilemektedir. Araştırmacının mesleki tecrübelerine ve araştırma verilerine göre; ailelerin ekonomik imkanları, mesleki yeterlilikleri, eğitim durumları, hayata bakış açıları, çocuklarına olan tutum ve davranışları gibi sebepler öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Arşlan'a (2002) göre; ailelerin eğitim durumlarının çocukların girişimcilik becerisi kazanmalarında etkisi bulunmaktadır. İmiş ve Barutçu'nun (2012) yapmış oldukları çalışmada; ailelerin gelir durumu ile çocukların girişimcilik özellikleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu anlamda düşünüldüğünde araştırmacının belirtmiş olduğu; "Ailelerin ekonomik durumları öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir." görüşü ile alanyazında yer alan, "Ailelerin gelir durumu ile çocukların girişimcilik özellikleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır." bilgisinin uyuşmadığı tespit edilmiştir. Ergün'e (2002) göre; aileler çocuklarına erken yaşlardan itibaren uygulamalı eğitimler vererek çocuklarının hayatlarında önemli etki oluşturabilmektedirler. Aileler, girişimcilik kültürüne sahipse veya yakın çevrelerinde örnek alabilecekleri girişimci bireyler bulunuyorsa çocuklarını girişimciliğe teşvik etmektedirler. Eğer aile içinde veya yakın çevrede girişimci bireyler bulunmuyorsa ve aile girişimciliğe olumlu bakmıyorsa öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedirler. Bu düşünce yapısına sahip ailelerin çocukları girişimci bireyler olmak yerine iş garantisi olan ve düzenli gelir elde edebilecekleri mesleklere yönelmektedirler. Bu durum göstermektedir ki öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanıp kazanmamalarında ailelerin yaşam tarzı, çevre şartları, hayata bakış açıları, ekonomik imkanları gibi değişkenler süreci etkilemektedir. Sonuç olarak, girişimcilik eğitiminin ailede başladığını ve ailenin girişimciliğe olan bakış açısına göre öğrencilerin de girişimcilik becerisi kazanma konusunda olumlu veya olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmek mümkündür.

Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Teorik Ve Uygulamalı Eğitimin Etki Değerlerine Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hepsi de öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada uygulamalı eğitimin teorik eğitimden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Şahin'e (2011) göre; girişimcilik becerisinin kazandırılabilmesi için öğrenilen bilgilerin deneye ve deneyime dayandırılması gerekir. Şentürk'e (2021) göre; girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere verilen uygulamalı eğitimler teorik eğitimlerden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Yurtseven ve Ergün'e (2018) göre, girişimcilik

becerisi kazandırma sürecinde yeterli sayıda etkinlik bulunmamaktadır. Bu nedenle girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik uygulamalı etkinliklerin sayısı artırılmalıdır. Araştırmacının mesleki tecrübelerine ve araştırma verilerine göre, girişimcilik becerisi kazandırmada öğrencilere uygulamalı eğitimlerin verilmesi teorik eğitimden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle girişimcilik becerisi kazandırmada yapılandırıcı eğitim anlayışında yer alan yaparak yaşayarak öğrenme modelinin öğrencilere uygulanması daha etkili sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Girişimcilik harekete geçme ve bir ürün ortaya çıkarma sürecidir. Öğrencilerin zihinde kurguladıklarını ürüne dönüştürebilmeleri için öğrencilere yönelik uygulamalı etkinlikler düzenlenmelidir. Devci'ye (2015) göre, girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğrencilere grup çalışması etkinlikleri yaptırmak etkili sonuçlar vermektedir. Selanik ve Acar'a (2016) göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sınıf içi uygulamalarda drama, deney, grup çalışması ve örnek olay yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Sınıf dışı ortamlarda ise kurum ziyaretleri, röportaj ve alan gezisi yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Bu açıklamaya göre, girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde öğretmenler tarafından uygulama ağırlıklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının teorik eğitimden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceği anlaşılmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullanabilecekleri Uygulamalı Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanabilecekleri en etkili uygulamalı eğitim faaliyeti alan gezisi etkinliğidir. Şentürk'e göre (2022) girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde kullanılacak en etkili öğretim yöntemi alan gezisi etkinliğidir. Araştırmacının çalışma grubundan elde ettiği veriler, planlı bir şekilde yapılan alan gezisi etkinliklerinin girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma verilerine göre; alan gezisi etkinliğinin haricinde başka etkinliklerin de girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; proje yazma etkinliği, problem çözme etkinliği, drama tekniği, münazara tekniği, kermes etkinliği, simülasyon etkinliği, röportaj etkinliği, hikaye tamamlama etkinliği, grup çalışması etkinliği, girişimci bireylerin sınıfa davet edilmesi etkinliği gibi etkinliklerin de girişimcilik becerisi kazandırmada kullanılacak uygulamalı eğitim faaliyetleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Eroğlu ve Devci'ye (2021) göre; röportaj yapma, proje geliştirme, girişimci bireyleri sınıfa davet etme, alan gezileri düzenleme, drama ve ürün oluşturma etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri arasında yer almaktadır. Tarhan'a (2018) göre; girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde örnek olay, sunum teknikleri, gözlem, röportaj, proje yazma, tasarım yapma gibi uygulamaya dayalı yöntem ve teknikler etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Uğur'a (2016) göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde beyin fırtınası, drama, probleme dayalı öğrenme, altı şapkalı düşünme tekniği, kartopu, akvaryum, iş birlikli öğrenme tekniği gibi uygulamaya dayalı öğretim yöntem ve teknikleri etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki uygulamaya dayalı öğretim yöntem ve teknikleri girişimcilik becerisi kazandırmada daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma çalışmasında da girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde alan gezisi, proje yazma, problem çözme, drama tekniği, münazara tekniği, kermes etkinliği, simülasyon, röportaj etkinliği gibi uygulamaya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının girişimcilik becerisi kazandırmada daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Anlatılması Gereken Önemli Kavramlara Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersinde anlatılması gereken önemli kavramlar arasında en çok tercih edilen kavram inovasyon (yenilik) kavramıdır. Bu kavram haricinde; risk, yaratıcılık, problem çözme, liderlik, fırsat, ekonomi, üretim, proje, meslek, ihtiyaç analizi, motivasyon, eleştirel düşünme,

pazarlama, sorumluluk, özgüven, azim, vizyon, tüketim, empati gibi kavramların da sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde anlatılması gereken önemli kavramlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Şentürk'e (2022) göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içeriğinde bulunan beceriler arasında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli beceri problem çözme becerisidir. Bu kapsamda düşünüldüğünde problemlere yönelik çözümler üretmenin girişimcilik kavramı için önemli olduğu görülmektedir. Var olan bir probleme çözüm üretebilmek için yaratıcı düşünmek ve kimse tarafından bulunamayan bir çözümü üretmek gerekir. Bunu yapabilmek için de yenilikçi olmak gerekir. Bu nedenle yenilikçilik kavramının sosyal bilgiler dersinde anlatılması gereken önemli kavramlar arasında olduğunu belirtmek mümkündür. Kıbıcı'ya (2019) göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içeriğinde bulunan önemli beceriler arasında; problem çözme becerisi, araştırma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi yer almaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde; problem, çözüm, araştırma, değişim, yenilik, eleştiri ve iletişim kavramlarının sosyal bilgiler dersinde anlatılması girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Alanyazında yer alan girişimcilik kavramının tanımları incelendiğinde yenilikçi olma ve sorunlara çözüm üretme kavramlarının girişimcilik becerisi kazandırma süreci için önemli kavramlar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde yenilikçiliğin ve sorunlara yenilikçi çözüm üretmenin girişimcilik açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre, sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde anlatılması gereken en önemli kavram inovasyon (yenilik) kavramıdır. TDK'ya (Türk Dil Kurumu Sözlüğü) (2021) göre; inovasyon, kelime anlamı olarak "yenileşim" sözcüğüne karşılık gelmektedir. Bu durum, girişimcilik kavramının en önemli özelliğinin yenilikçilik anlayışı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Hiç olmayan bir şeyi ortaya çıkarmak veya var olan şeylere yenilik katmak girişimciliğin en temel işlevidir. Araştırma verilerinde inovasyon kavramının sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde anlatılması gereken en önemli kavram olarak ortaya çıkması bu alt problemde elde edilen verilerin amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Hangisi Olduğuna Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilecek dersler tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilecek en uygun dersin Teknoloji ve Tasarım dersi olduğunu belirtmişlerdir. Bu ders haricinde; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe, Fen Bilimleri, Rehberlik, Matematik gibi derslerin de Sosyal Bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilecek dersler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda tek bir branş ile iş birliği yapmak yerine bütün branşlar ile ortak çalışmalar yapılması gerektiğini belirtenler de olmuştur. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; Teknoloji ve Tasarım dersi, ortaokul öğrencilerine girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yapmaya uygun bir derstir. Çünkü ortaokul eğitim kademesindeki öğrencileri üretim sürecine katmak, zihinde tasarladıkları özgün fikirleri somut bir ürüne dönüştürmek ve öğrencilerin el becerilerini uygulamalı faaliyetler yaptırarak geliştirmek Teknoloji ve Tasarım dersinin çalışma alanıdır. Bu nedenle Teknoloji ve Tasarım dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi arasında girişimcilik alanında disiplinlerarası ortak çalışmaların yürütülmesi, ortaokul eğitim kademesindeki öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Ancak, girişimcilik faaliyetlerinin her alanda yapılabileceği göz önüne alındığında bu konuda tek bir branş ile iş birliği yapmak yerine bütün branşlar ile ortak çalışmalar yürütmek de girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu etkileyecektir.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersi ile Disiplinlerarası Çalışmalar Yapılabilecek En Uygun Dersin Hangi Ders Olduğunun Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Bu alt problem başlığı altında elde edilen verilere göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilecek derslerin hangileri olduğunun nedenlerine yönelik tespitler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası çalışmalar yapılabilecek en uygun dersin teknoloji ve tasarım dersi olduğunu belirtmesinin nedeni; teknoloji ve tasarım dersinin, öğrencilerin özgün fikirlerini ürüne dönüştürebilme sürecine katkı sağlıyor olmasıdır. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortaokul eğitim kademesinde sosyal bilgiler dersi ile disiplinlerarası ortak çalışmalar yürütmeye en uygun ders teknoloji ve tasarım dersi. Çünkü öğrencilerin fikir üretmelerine ve ürettikleri fikirleri özgün tasarımlar ile el becerilerini kullanarak ürüne dönüştürebilmelerine imkan sunan ders teknoloji ve tasarım dersi. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde ortak çalışmalar yürütmeleri başarılı sonuçların ortaya çıkmasına imkan sağlayacaktır.

Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Hangi Branş Öğretmeninin Girmesi Gerektiğine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre, ortaokul müfredatına girişimcilik dersi eklenmesi durumunda bu derse sosyal bilgiler öğretmenleri girmelidir. Budak'a (2019) göre; eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına seçmeli ders olarak verilen girişimcilik dersinin zorunlu ders kapsamına alınması ve öğretmen adaylarına zorunlu ders olarak verilmeye başlanması girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu etkileyebilir. Tarhan ve Kılıç'a (2017) göre; öğrencilere girişimcilik dersinin ilkökul eğitim kademesinden itibaren verilmeye başlanması üretim odaklı toplum oluşturmada önemli bir etki oluşturabilir. Armut ve Kılınc'a (2018) göre; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik seviyeleri yüksek düzeydedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde girişimcilik seviyeleri yüksek düzeyde olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik derslerine girmesi doğru bir karar olacaktır. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda girişimcilik becerisinin bulunuyor olması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu beceriyi ortaokul seviyesindeki öğrencilere zaten kazandırıyor olması ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda bu derse sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesinin doğru bir karar olacağını ortaya koymaktadır.

Ortaokul Müfredatına Girişimcilik Dersinin Eklenmesi Durumunda Bu Derse Hangi Branş Öğretmeninin Girmesi Gerektiğinin Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre, ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin konulması durumunda bu derse sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesi gerekir. Çünkü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, girişimcilik becerisi kazandırabilmek için uygun bir öğretim programıdır ve çağın şartlarına uygun etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programın uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenleri de girişimcilik becerisi kazandırmada deneyimlidirler. Bu nedenle ortaokul eğitim kademesine girişimcilik dersinin getirilmesi durumunda bu derse girmesi gereken branş öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenleri olmalıdır. Tarhan ve Kılıç'a (2017) göre; sorumluluklarını ve haklarını bilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde diğer öğretim programları arasında en etkili olan öğretim programıdır. Şentürk'e (2022) göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde kazandırılması gereken beceriler arasında girişimcilik becerisi bulunmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; üretim, tüketim, dağıtım konularını içine alan ve girişimcilik konusuna doğrudan değinen bir öğretim programıdır. Bu nedenle müfredata girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse girmesi doğru bir

karar olacaktır. Bu derse sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesi gerekliliğinin nedeni; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda girişimcilik becerisinin yer alması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu beceriyi öğrencilere kazandırmada deneyimli olmalarıdır. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; ortaokul müfredatına girişimcilik dersinin eklenmesi durumunda bu derse sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesi doğru bir tercih olacaktır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Meslekler Hakkında Bilgi Verilmesinin Öğrencilere Girişimcilik Becerisi Kazandırmadaki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslekler hakkında bilgiler verilmesi öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada etkili olmaktadır. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere meslekler hakkında bilgiler verilmesi öğrencilerin erken yaştan itibaren meslekler hakkında bilgilenmelerini ve mesleklere olan bakış açılarını geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır. Çiçek ve Durna'ya (2012) göre; öğrencilerin okul başarısı ile gelir garantisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul başarısı yüksek öğrencilerin büyük çoğunluğu gelir garantisi olan meslekleri tercih etmektedir. Bu durum, başarılı ve girişimcilik kapasitesi yüksek olan öğrencilerin risk almalarına ve girişimci birey olarak yetiştirilmelerine engel olmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde öğrencilerin meslekleri iyi tanınması ve meslek tercihlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili uzman kişiler tarafından bilgilendirilmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Meslekler hakkında öğrencilere bilgi aktarımı yapılırken mesleklerin özellikleri, imkanları, zorlukları, avantajları, iş bulma imkanları hakkında da bilgi aktarımı yapılmalıdır. Öğrencilere girişimcilik ile ilişkilendirilebilecek meslekler hakkında bilgi aktarımı yapılırken girişimci bireylerin yaşadıkları süreçleri anlatmak gerekir. Girişimciliğin avantajları ve dezavantajları öğrencilere anlatılırken yaşanmış örnekler üzerinden bilgi aktarımı yapılmalıdır. Mümkünse girişimci bireyler okula davet edilmeli veya röportaj tekniği ile girişimcilerin bizzat kendilerinden bilgi alınmalıdır. Farklı alanlarda girişimleri bulunan girişimci bireylerin yaptıkları meslekler hakkında öğrencilere bilgi aktarımı yapılmalıdır. Öğrencilere yönelik uzman kişiler tarafından veya meslekleri yapmakta olan kişiler tarafından meslek tanıtımlarının yapılması girişimcilik becerisinin kazandırılmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Hangi Meslekler Hakkında Bilgiler Verilmesinin Girişimcilik Becerisini Kazandırmada Daha Etkili Sonuçlar Ortaya Çıkarabileceğine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre; bilgisayar programcılığı mesleğinin öğrencilere anlatılması girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bilgisayar programcılığının yanı sıra; yazılım mühendisliği, girişimcilik, bilgisayar mühendisliği, web tasarım uzmanlığı, pazarlamacılık, yapay zeka mühendisliği ve sosyal medya uzmanlığı gibi mesleklerin de öğrencilere anlatılması girişimcilik becerisi kazandırmada etkili sonuçlar ortaya çıkarabilir. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre; öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmada bilişim, yazılım, pazarlama ve teknoloji sektörlerine hitap eden mesleklerin anlatılması öğrencilerin girişimcilik becerisi kazanmalarında daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Kişi'ye (2018) göre; günümüz şartlarında teknolojik yenilikler her alanda yaygınlaşmış ve müşterilerin yenilikçi teknolojileri benimsemelerinden dolayı teknolojinin imkanları yaygın olarak ticarete de kullanılmaya başlanmıştır. Dijital girişimcilik ile farklı pazarlara farklı ürünler ile girmek daha kolay hale gelmiştir. Gelecek yıllar içerisinde de dijital girişimciliğin tüm dünyada daha yaygın hale gelmesi beklenmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde geleneksel girişimciliğin yanında dijital girişimcilik türü ortaya çıkmıştır ve geleneksel girişimciliğe göre dijital girişimcilik hızla yaygınlaşmıştır. Günümüzde bilişim ve teknoloji sektörlerinin çok fazla önem kazanması ve insanlar tarafından bu sektörlerin her alanda kullanılmaya başlanması, girişimcilik faaliyetlerinde de bu sektörlerin sunduğu imkanları kullanmayı zorunlu hale getirmiştir. Günümüz şartlarında dijital girişimcilik kavramının insanlar tarafından yoğun olarak kullanılıyor olması; girişimcilik becerisi

kazandırmada bilişim, yazılım, pazarlama ve teknoloji sektörlerine hitap eden mesleklerin öğrencilere anlatılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecinde Öğrencilere Meslekler Hakkında Bilgiler Verilirken Girişimcilik ile İlgili Hangi Konulara Değnilmesi Gerektiğine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre; öğrencilere meslekler hakkında bilgiler verilirken risk alma ve yenilikçi olma konularına önemle değnilmelidir. Bu konuların yanı sıra; dijital girişimcilik, liderlik, pazarlama yöntemleri, sosyal girişimcilik, proje yönetimi, yatırım, özgüven, sosyal uyum sağlamak, yaratıcı olmak gibi konular da öğrencilere meslekler hakkında bilgiler verilirken girişimcilik ile ilgili anlatılması gereken önemli konular arasında yer almaktadır. Araştırma verilerine ve araştırmacının tecrübelerine göre girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde meslekler hakkında bilgiler verilirken risk, yenilikçilik, dijital girişimcilik, liderlik, pazarlama, sosyal girişim, proje yönetimi, özgüven, yatırım, yaratıcılık ve sosyal uyum gibi kavramlara önemle değnilmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre girişimcilik becerisi kazandırma sürecinde meslekler hakkında bilgiler verilirken girişimcilik ile ilgili risk alma ve yenilikçilik kavramlarına değnilmesi gerektiğini belirtmeleri önemli bir durumdur. Çünkü girişimcilik kavramının literatürde yer alan tanımları incelendiğinde risk (Çiçek ve Durna, 2012) ve yenilikçilik (Aksel, 2010) kelimelerinin girişimcilik açısından çok önemli kelimeler olduğu görülmektedir. Girişimci bireylerin özellikleri arasında risk almak ve yenilikçi olmak vardır. Bu kavramların öğrencilere benimsetilebilmesi girişimcilik becerisi kazandırma sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma çalışmasının etik kurul izni, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 29 Nisan 2022 tarihinde yapılan toplantıda 2022-04 oturum sayılı 35 karar numaralı onay ile kabul edilmiştir. Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Aksel, İ. (2010). *İşletmelerde İnovasyon ve İnovasyonu Destekleyen Örgüt Kültürünün Belirleyicileri ve Bir Araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik Temel Kavramları ve Bazı Güncel Konular*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Armut, B. ve Kılınc, M. (2018). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Girişimcilik Becerisi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), s: 39-56.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 s: 1-11.
- Aydın, S. ve Bünyamin, E. (2015). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 1(2), s: 87-105.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-Kültürel Bir Perspektif. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15.

- Budak, S. (2019). *Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2018) Yer Alan Girişimcilik Becerisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demriyel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B. Ö. ve Alparlan, A. M. (2013). Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler ile Girişimcilik Eğitimi: Girişimci ve Öğrenci Görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, sayı: 8, s: 7-28.
- Çiçek, R. ve Durna, U. (2012). Meslek İdealleri ve Girişimcilik Niyetleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), s: 17-31.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2015). *Çocuklara Girişimcilik Kazandırmada Sosyal Bilgilerin Rolü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, S. ve Deveci, H. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeyleri ile Girişimcilik Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), s: 1190-1211.
- Günay, A. (2016). *Bilişim Alanında Değişik Kademelerde Eğitim Gören Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- İbicioğlu, H., Özdaşlı, K. ve Alparlan, A. M. (2009). Girişimci Özellikler ve Girişimcilik Türü Tercihi Üzerinde Ebeveyn Etkisi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 12(1-2), s: 521-538.
- İnovasyon. (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> E.T. 12.12.2021.
- İrmiş, A. ve Barutçu, E. (2012). Öğrencilerin Kendilerini Girişimci Bir Kişiliğe Sahip Görmelerini ve İş Kurma Niyetlerini Etkileyen Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), s: 1-25.
- İşcan, Ö. F. ve Kaygın, E. (2011). Potansiyel Girişimciler Olarak Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s: 275-286.
- Keleş, N., Özkan, T., Doğaner, M. ve Altınoğlu, A. E. (2012). Önlisans Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 5(9), s: 107-118.
- Kıbcı, I. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Velilerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Becerilerine İlişkin Önem Sıraları*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara, s: 9 Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/> E.T. 16.12.2021.
- MEB, (2009). *Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Nermin, K. (2018). Dijital Çağda Yeni Bir Girişimcilik Yaklaşımı: Dijital Girişimcilik. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), s: 389-399
- Selanik, A. T. ve Acar, Ş. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi Kazandırmaya Yönelik Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), s: 960-976.
- Şahin, M. (2011). Girişimcilik Bağlamında Eğitimin Sivilleşmesi ve Girişimcilik Örneği Olarak STK'lar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, s: 121-132.
- Şentürk, Y. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Girişimcilik Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), s: 98-132.
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik Becerisi Kazandırmada Öğretim Materyali Geliştirme ve Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tarhan, M. (2021). Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması Bağlamında Girişimcilerin Öz Yaşam Öykülerine Yönelik Bir Değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), s: 74-86.

- Tarhan, M. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tarhan, M. ve Kılıç, F. (2017). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Biyografilerle Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bir İnceleme. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), s: 1974-1993.
- Veysel, A. ve Yörük, D. (2006). Bağımsız Girişimcilik ve İç Girişimcilik Arasındaki Farklar: Kavramsal Bir Çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), s: 155-173.
- Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel Araştırmalarda E-Görüşme Tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), s: 183-197.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurtseven Yılmaz, H. (2021). Andersen Masallarındaki İletilerin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2) s: 196-212.
- Yurtseven, R. ve Ergün, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), s: 118-140.

Extended Summary

The purpose of this research is to examine some variables that affect the process of acquiring entrepreneurship skills to students in line with the views of social studies teachers. The inclusion of entrepreneurship skills in the Social Studies Curriculum shows that social studies teachers have experience in providing students entrepreneurship skills. For this reason, social studies teachers were preferred in the study group of this research. Phenomenology design was used in the study. Semi-structured interview technique, which is a qualitative research technique, was used to collect the data obtained in the study. Snowball (chain) sampling model was used to determine the teachers in the study group. Among the social studies teachers working in 107 Private Secondary Schools, 376 Official Secondary Schools, 2 Official Regional Boarding Secondary Schools, 85 Official Imam Hatip Secondary Schools, 4 Official Science and Art Centers, 55 Official Imam Hatip Anatolian High Schools, 18 social studies teachers who are located in Bursa in the 2021-2022 academic year voluntarily agreed to participate in the research form the study group of the research. In order to analyze the data obtained during the research process, descriptive analysis technique was used.

The answers given by the social studies teachers in the study group to the researcher, analyzed within the scope of twelve sub-problems, the findings acquired were analyzed using descriptive analysis technique and presented to the readers by concluding. It has been determined that the results of the data obtained in the research and the results in the literature overlap at a high rate. The results obtained for the sub-problems examined in the research are as follows:

- ❖ **Results on the Influence of Families in Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** The data obtained under this sub-problem title reveal that families have a significant impact on students' gaining entrepreneurship skills. Most of the samples participating in the research stated that families affect their children in a variable way according to their own opportunities and mentality in gaining entrepreneurship skills.
- ❖ **Results on the Importance of Family Influence in Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** The data obtained under this sub-problem title reveal that families have a very important role in the process of acquiring entrepreneurship skills to students. According to the opinion of the most of the samples participating in the research, since families raise their children according to their own mentality, the higher the level of entrepreneurship in the family is the higher the level of entrepreneurship in students.
- ❖ **Results on Impact Values of Theoretical Education and Practical Education in Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** According to the data obtained under this sub-problem title, all of the teachers in the sample group stated that applied education is more effective

than theoretical education in acquiring entrepreneurship skills to students. According to the opinion of the majority of the samples participating in the research; In the process of gaining entrepreneurship skills, having students use applications related to entrepreneurship produces more effective results than giving theoretical information.

- ❖ **Results on Applied Educational Activities that Social Studies Teachers Can Use in the Process of Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** According to the data obtained under this sub-problem title; The most effective applied educational activity that social studies teachers can use in the process of acquiring entrepreneurship skills to students is field trip activity. According to research data; It has been determined that other activities besides the field trip activity are also effective in acquiring entrepreneurship skills. Accordingly; It has been determined that activities such as project writing activity, problem solving activity, drama technique, debate technique, bazaar activity, simulation activity, interview activity, story completion activity, group work activity, invitation of entrepreneurial individuals to the class are among the practical training activities that can be used in the process of gaining entrepreneurship skills.
- ❖ **Results Regarding Important Concepts That Should Be Taught in Social Studies Course in the Process of Gaining Entrepreneurship Skills to Students:** According to the data obtained under this sub-problem title; In the process of gaining entrepreneurship skills to students, the most preferred concept among the important concepts that should be explained in the social studies course is the concept of innovation. It has been determined that concepts such as risk, creativity, problem solving, leadership, opportunity, economy, production, project, profession, needs analysis, motivation, critical thinking, marketing, responsibility, self-confidence, perseverance, vision, consumption, empathy are also among the important concepts that need to be explained in the process of gaining entrepreneurship skills in the social studies course.
- ❖ **Results Regarding Which Course Is The Most Appropriate for Interdisciplinary Studies with Social Studies Course at Secondary School Education Level in the Process of Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** According to the data obtained under this sub-problem title; In the process of gaining entrepreneurship skills to students, the most appropriate course in which interdisciplinary studies can be done with the social studies course at the secondary school education level is the Technology and Design course. Apart from this course; It has been determined that courses such as Information Technologies and Software, Turkish, Science, Guidance, and Mathematics are among the courses where interdisciplinary studies can be made with the Social Studies course. There were also those who stated that instead of collaborating with a single branch in this regard, joint studies should be carried out with all branches.
- ❖ **Results Regarding the Reasons of Which Course Is the Most Appropriate Course for Interdisciplinary Studies with Social Studies Course at Secondary School Education Level in the Process of Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** According to the data obtained under this sub-problem title; In the process of gaining entrepreneurship skills to students, the most appropriate course for interdisciplinary studies with social studies course is technology and design course. This is because; The technology and design course contributes to the process of transforming students' original ideas into products.
- ❖ **The Results of Which Branch Teacher Should Teach This Course in the Case of Adding Entrepreneurship Course to the Secondary School Curriculum:** According to the data obtained under this sub-problem title; If an entrepreneurship course is added to the secondary school curriculum, social studies teachers should teach this course.
- ❖ **Consequences Regarding the Reasons of Which Branch Teacher Should Attend This Course in the Case of Adding Entrepreneurship Course to the Secondary School Curriculum:** According to the opinion of the majority of the samples participating in the research; The Social Studies Curriculum is a suitable curriculum for the entrepreneurship

course and aims to raise effective citizens in accordance with the conditions of the age. In addition, Social Studies Curriculum; It is a curriculum that covers production, consumption and distribution and directly refers to entrepreneurship. For this reason, if the entrepreneurship course is added to the secondary school curriculum, it would be the right decision for social studies teachers, who are the practitioners of the Social Studies Curriculum, to take this course.

- ❖ **Results on the Effect of Giving Information about Occupations in the Social Studies Curriculum on Gaining Entrepreneurial Skills to Students:** According to the opinion of the most of the samples participating in the research; Giving information about occupations in the Social Studies Curriculum is effective in acquiring entrepreneurship skills to students.
- ❖ **Results on Which Professions can be Provided to Students with More Effective Conclusions in Gaining Entrepreneurial Skills In the Process of Gaining Entrepreneurship Skills:** According to the opinion of the majority of the samples participating in the research; Explaining the computer programming profession to students produces more effective results in acquiring entrepreneurship skills. In addition to computer programming; explaining professions such as software engineering, entrepreneurship, computer engineering, web design expertise, marketing, artificial intelligence engineering and social media expertise to students can produce effective results in gaining entrepreneurship skills.
- ❖ **Results Regarding Which Subjects Related to Entrepreneurship Should Be Mentioned While Giving Information About Professions to Students in the Entrepreneurship Skills Acquisition Process:** According to the opinion of the majority of the samples participating in the research; While giving information about the professions to the students, the subjects of taking risks and being innovative should be strongly emphasized. Besides these issues; Digital entrepreneurship, leadership, marketing methods, social entrepreneurship, project management, investment, self-confidence, providing social cohesion, being creative are among the important topics that need to be explained about entrepreneurship while providing information about professions to students.



İlk Defa Müdür Yardımcı Olmak İsteyen Öğretmenlerin İdareci Olma Tercihleri Üzerinde Bir İnceleme

Ahmet ALİRESİOĞLU¹ & Akif GÜNER^{2*}

Öz

Araştırma ilk defa müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Tuzla İlçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 10 öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme sonucunda ulaşılan nitel verilerden elde edilen temaların ortaya çıkarılmasında betimsel analiz; alt tema ve kodların belirlenmesinde de içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin yönetici olma adına düşünceleri "mevcut durum ve öz değerlendirme" adı altında iki kategori ve "Yönetici olmayı isteme gerekçeleri, Eğitim yöneticilerinin tutumu, Mesleki değerlendirme ve Yenilikçi uygulamalar" olarak dört alt kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici olma kararı veren öğretmenlerin bu kararı almalarında en önemli faktörlerin başında; kendilerini mesleki olarak tükenmiş hissetmeleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müdür yardımcısı, öğretmen, kariyer, tükenmişlik

A Research on the Preferences of Teachers Who Want to Be Principal for the First Time

Abstract

The purpose of this research; the aim of this study is to examine the preferences of teachers who want to be assistant principals for the first time. In the research; qualitative research method was used to address the underlying reasons for teachers' desire to be administrators. The study group of the research consists of 10 teachers working in primary, secondary and high schools in Tuzla district of Istanbul province. Descriptive analysis in revealing the themes obtained from the qualitative data obtained as a result of the interview; content analysis was also carried out to determine sub-themes and codes. When the data obtained from the interviews were analyzed, the teachers' thoughts on being a manager were "Current Situation and Self-Evaluation." And under four sub-categories as "Reasons for wanting to be a manager, Attitude of Education Managers, Professional Evaluation and Innovative Practices". As a result of the research, one of the most important factors in the decision of teachers to become administrators; It is seen that they feel professionally exhausted.

Keywords: Assistant principal, teacher, career, burnout

¹Dr., Tuzla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, alireisoglu34@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2726-4543

^{2*} **Corresponding Author:** Tuzla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye, akifguner@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7447-5741

Giriş

Eğitim kelimesinin genel tanımlarına bakıldığında; bireylerin kendi yaşantıları ile davranışlarında istedik yönde değişimin meydana getirilmesi süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Başaran'a (1994) göre eğitim yönetimi, toplumların eğitim gereksinimlerini karşılama adına kurulan eğitim örgütlerini amaçlarına uygun bir şekilde geliştirmek, işletmek ve yaşatma süreci biçiminde tanımlamaktadır. Bursalıoğlu'na (1982) göre eğitim yönetimine bakılacak olursa, eğitim birey ve bireylerin oluşturduğu toplumlara tüm yönleri ile geliştirip, zenginleştirmeyi hedef edinir. Binbaşıoğlu (1983) eğitim yöneticiliği görevini; eğitim ile alakalı kuruluşlar ve okullardaki amaçlara ulaşabilmek adına, insanlar ve ilgili materyallerin en etkin biçimde yerleştirilmesini yahut kullanılması sürecini inceleyen bilim dalı biçiminde tanımlar. Tüm bu tanımlara bakıldığında eğitim yönetimi konusunda üzerinde en çok durulan unsurun insan unsuru olduğu görülmektedir. Unutulmamalıdır ki; eğitim yönetiminde en asli ve en önemli öğelerin başında okul yönetimleri gelmektedir (Şen ve Kasapoğlu Tankutay, 2021). Eğitim yönetimi süreçlerinin sağlıklı olmasını istiyorsak okul yöneticilerinin kalifiye ve nitelikli öğretmenler arasından seçilmesine dikkat etmemiz gerekmektedir.

Eğitim sistemi, toplum ve toplulukları gelecek süreçlere hazırlama ve toplumların devamlılıklarını sürdürebilmeleri için önemlidir (Alireisoğlu ve Özsoy, 2022). Okullar, toplumların ülkelerin çıkarları doğrultusunda şekillendirilmesinde en etkin kurumların başında yer alır. Arzu edilen eğitim sistemlerinde, okul yöneticisi olmaya aday öğretmenlerin; gelecek zamana dönük projesi olan, istekli, mesleki beceri ve bilgi sahibi olan, değişik yönetim türleri ve kuramlarını bilen, yönetimdeki süreçleri uygulama durumunu insan ilişkileriyle bir bütün hale getirerek etkili bir yönetim uygulaması gösterebilir yetenekte, alacağı hizmet öncesi eğitim ile yeterli seviyeye ulaşabilecek birey olması beklenir (Taymaz, 2003). Bu noktada öğretmenlerin yönetici olma düşüncelerinin önemi fark edilmektedir.

Küreselleşme süreci ile hızlı bir ivme yakalayan teknolojik alandaki gelişmeler pek çok alandaki gibi dönüşüm ve değişime sebep vermiştir. (Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit, 2021). Eğitim sistemlerinde meydana gelen belli başlı problemleri halledilebilir adına en önemli görevlerden biri olan okul yöneticilerinin belirlenmesi süreci bu sebep ile önem arz etmektedir (Erol, 2020).

Dünyamızda da yaşanan hızlı değişikliklere ayak uydurabilmenin ve sürecin bir adım daha ilerisinde olabilmek adına okullarımızda sürdürülebilir bir gelişim durumunu hâkim kılmak gerekli olmaktadır (Kıral ve Nacak, 2018). Sürdürülebilir gelişimin sağlanabilmesinin en önemli adımı ise nitelikli öğretmen ve mesleki doyumu yüksek eğitimciler arasından idarecilerin seçilmesidir. İnsan davranışlarındaki temel unsurların; kişisel beklenti, ilgi ve ihtiyaç karşılama eğilimleri olduğu (Şahin, 2004) düşünüldüğü vakit, işe alınacak yönetici adaylarının beklenti ve ilgilerinin belirlenmesi, çalışma performanslarını ortaya koyma adına fikir kaynağı olabilir. Okul yöneticileri, okulların verimli ve etkili çalışmalarını sağlamak adına görevli olan kişilerdir (Karlı, 2004). Bu sebeple toplum ve üst yönetim tarafından kendilerine yüklenen önemli vazifeleri en yüksek verimlilikle yerine getirebilmeleri adına öğretmenler ve özellikle de okul yöneticileri oldukça önemli roller üstlenmektedirler (Yağan, 2020).

Okul yöneticilerine bakıldığında çok farklı görevler ile uğraştıkları görülür. Bu görevler incelendiğinde öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve eşgüdümsele süreçleri sağlama, dış paydaşlar ile iletişim kurabilme, mâli alanda yönetim vb. birçok konuyu kapsadığı görülmektedir. Bununla beraber okul yöneticisi, personel yönetim sistemi ve yasal alanda sorumluluklar ile eğitim bilimi alanında da tutarlılıktan sorumlu kişidir (Demirbilek ve Bakıoğlu, 2019). Genellikle müdür yardımcıları okullarda görev yapan öğretmenler arasından çeşitli kriterlere bağlı olarak seçilmektedir. Bu kriterler ülkeden ülkeye değişiklik gösterebildiği gibi; görevlendirme ya da kadrolu olarak atanacak yöneticinin

statüsüne göre de değişiklik gösterebilir. Bu sebeple öğretim aşaması rolünden müdür yardımcısı görevine geçmek müdür yardımcısının, okul içinde farklı çatışmalar ile karşılaşmasına sebep olabilir. Bunun sebebi ise müdür yardımcısının önceden öğretmen sıfatı ile sadece öğrenciler ile çalışırken yönetici sıfatını aldıktan sonra düzenli bir şekilde veliler, okul personelleri ve diğer okul yöneticisi bireyler ile iletişim kurma zorunluluğunda kalmasıdır (Fields ve Egley, 2005). Bu durum, okul yöneticiliğine talip olan öğretmenlerin oldukça nitelikli eğitimlere tabi tutulmaları gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticisinin eğitim yönetimi görevi adına hazır olmaması sonucunda; (1) bireylerin ortak ürünü görülen birikimlerden istifade edememe, (2) idareyi deneme-yanılma veyahut geleneksel süreç olan usta- çırak ilişkisine dayalı öğrenme gibi kaynak israfına sebebiyet veren ve adayların başarısını şansa bırakan denemelere yönelme, (3) eğitim ve yönetim alanındaki gelişme ve değişimleri izleyememe, başka kişilerin tecrübelerinden istifade edememe gibi sakıncaların olma durumu kaçınılmazdır. Diğer bir taraftan tüm alanlardaki birikimler günümüzde o kadar yoğun, gelişme ve değişimler o kadar hızlıdır ki tüm bunların devamlı eğitim anlayışı içerisinde sürekli yetiştirme programına katılmadan takip edilmesi, uyum göstermesini zorlaştırmaktadır (Balci ve Çınkır, 2002).

Kişilerin yeterli olup olmadığını belirlemek günümüzde son derece zordur. Yeterliklerin belirlenmesi sürecinde hangi ölçütün kullanılması gerektiği ve söz konusu olan yeterliklerin ne şekilde geliştirileceği o alanın uzman kişileri tarafından tartışılacak konuların ilk sıralarında yer almaktadır (Yahşi ve Aydın, 2020). Hiç kuşkusuz okul yöneticiliği kademelerinin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı görevi özellikle öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile okul müdürleri arasında bağ kuran; okulun gelişimi ve eğitimin kalitesi için ciddi yoğun mesai harcayan bir görevdir. Okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin kriterler göz önüne alınırken, göreve ilk kez atanacak okul yöneticilerinin işbaşında yetiştirilmelerine yönelik bir yıl süre ile mentor (deneyimli) bir okul müdürü ile çalışması önerilebilir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010). Benzer şekilde, Gümüseli (2002) yöneticilikte başarılı olmada deneyimin önemini vurgulamaktadır. Literatürde okul başarısı ve etkililiğin artırılmasında yöneticilerin etkisi üzerine çalışmaların oldukça fazla sayıda arttığı da dikkate alındığında bu görevin öğretmenler tarafından tercih sebeplerinin araştırılmasında, kimlerin müdür yardımcısı olarak görev yapmak istediğinin belirlenmesinde, öğretmenlerin neden bu zorlu ve yorucu görevi tercih ettiklerinin incelenmesinde fayda görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin yöneticilik isteklerinin tespitine yönelik literatüre zenginlik katmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın yöneticilerin çalışma verimliliğini artırma ve olumlu okul iklimi oluşturma alanında yapılacak gerek bilimsel çalışmalara gerekse kurgulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması aşamasında da önemli bir veri sunacağı düşünülmektedir. Zira bir meslek grubuna mensup olma noktasında bireyin hangi saiklerle hareket ettiğinin anlaşılması bireyin o meslek temelinde gelecek beklentilerini de şekillendirecektir. Bireyin mesleki gelişiminde mesleğe giriş amacının ortaya konması önem kazanmaktadır. Çalışma verilerinin bu anlamda da birçok araştırmacıya ve politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın temel araştırma sorusu "Öğretmenlerin idareci olma isteklerinin altında yatan sebepler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın amacına ulaşması adına aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

- 1- Müdür yardımcısı olmak isteme sebepleri nelerdir?
- 2- Öğretmen olarak adayların yeterlilikleri nelerdir? Güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- 3- Adayların görev yaptıkları okullarda eğitim yöneticilerinin takdir ettikleri ve eleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- 4- Müdür yardımcısı olduklarında adaylar görev yapacağı okullarda hangi yenilikleri hayata geçirmek isterler?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin idareci olma isteklerinin altında yatan sebepleri bütüncül bir şekilde ele almak için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma fenomenoloji desenine göre yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni araştırmacıların bir veya daha çok katılımcının bir fenomen durumunu nasıl deneyimlediğini anlamaya ve açıklamaya çalıştığı nitel bir araştırma desendir. Burada “Bir fenomenin birey için yapısı, anlamı ve öz kısmı nedir?” adlı soruya cevaplar aranmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Tuzla İlçesinde yer alan okullarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli etik kurul onayı İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 03.10.2022 tarihli toplantı ve 2022/08-02 nolu kararı ile alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklem türünün tercih edilmesiyle, farklı kıdem derecesine sahip öğretmen çeşitliliğini maksimum derece örnekleme yansıtarak idareci olma isteğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Patton’a (2015) göre büyük çeşitliliğe sahip küçük bir örneklem seçerken veri toplama ve analizi iki bulguyu ortaya çıkaracaktır: (i) Her bir vakanın belirsizliklerini ve çeşitliliğini netleştirmek için yararlı olan yüksek kaliteli ve ayrıntılı açıklamalar ve (ii) önemli konuların kesiştiği ve bunların önemini ortaya çıkaran ortak kalıplar sunar. Öğretmenlerin dördü erkek, altısı kadındır. Altısı lisans mezunu iken dördü yüksek lisans mezunudur. Derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilen tüm bireylere bazı niteliklerini belirten derinlemesine görüşme kodları verilmiştir. Araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Örnek bir durum olarak katılımcılar şu biçimde kodlanmıştır:

Sıra No - Cinsiyet – Yaş – Eğitim Durumu - Kıdem = 8K43YL21 (8. Sıra -Kadın öğretmen – 45 yaşında – Yüksek Lisans mezunu – 21 yıllık öğretmen)

Veri Toplama Yöntemi

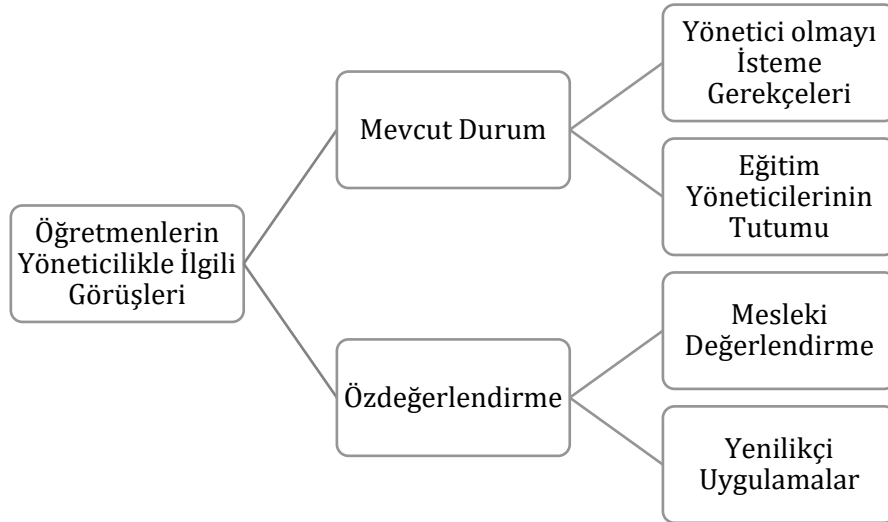
Öğretmenlerin idareci olma isteklerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminde mülakat yapılan kişiye bir dizi soru sorulur. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasındaki amaç katılımcıların hem sabit seçenekli sorulara cevaplar vermesini sağlamak hem de fenomeni derinlemesine incelemektir.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda ulaşılan nitel verilerden elde edilen temaların ortaya çıkarılmasında betimsel analiz, alt tema ve kodların belirlenmesinde de içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi kullanılmasındaki amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Fenomen ile ilgili kavramların tanımlanması ve analiz birimlerinin belirlenmesinin ardından veri indirgeme yapılmıştır. Verilerin daha yakından incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla alt tema ve kodlar (betimsel ve yorumsal) belirlenmiştir (Ekiz, 2009).

Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin yönetici olma adına düşünceleri “Mevcut Durum ve Öz değerlendirme.” adı altında 2 kategori ve “Yönetici Olmayı İsteme Gerekçeleri, Eğitim Yöneticilerinin Tutumu, Mesleki Değerlendirme ve Yenilikçi Uygulamalar” olarak 4 alt kategori altında toplanmıştır.



Şekil 1. Öğretmenlerin yöneticilikle ilgili görüşlerinin modellenmesi

Mevcut Durum

Öğretmenlerin kendilerini yönetici olmaya iten sebepler ve görev yaptıkları okullardaki yöneticileri değerlendirmeleri “Mevcut Durum” başlığı altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu başlık altındaki görüşleri “Yönetici Olmayı İsteme Gerekçeleri” ve “Eğitim Yöneticilerinin Tutumu” alt kategorileri altında analiz edilmiştir.

Yönetici Olmayı İsteme Gerekçeleri

Katılımcılara “yönetici olmayı isteme sebepleri” sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; mesleki tükenmişliğe uğrama ($f=3$), yeni arayışlar içine girme ($f=3$), çevrenin cesaretlendirmesi ($f=2$), faydalı olma isteği ($f=2$) ve yöneticisine tepki ($f=1$) gerekçelerini ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcılar tarafından yönetici olmayı isteme konusunda 5 farklı gerekçe belirtildiği görülmektedir. Bu gerekçeler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yönetici Olmayı İsteme Gerekçeleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Katılımcıların yönetici olmayı isteme gerekçeleri arasında kendilerini mesleki olarak tükenmişliğe uğradıklarını ($f=4$) ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Mesleki tükenmişliğe uğrama	4	30,80	K1,K3,K4,K10
2	Yeni arayışlar içine girme	3	23,00	K1,K4,K7
3	Çevrenin cesaretlendirmesi	2	15,40	K2,K5
4	Faydalı olma isteği	2	15,40	K6,K8
5	Yöneticisine tepki	2	15,40	K2,K9
Toplam		13	100	

“Öğretmenlikte geçirilen zamanın kâfi derecede olması nedeniyle bir tükenmişliğin oluşması, gelecekte öğretmenlik mesleğini icra etmek çok daha güçleşeceğinden...” (K3)

“Meslekte uzun süre tekrar eden bir alanda olmanın, bir süre sonra kişiyi köreltebildiğini düşünüyorum.” (K4)

"Kendimi artık sınıfa girmek için tahammülsüz görmeye başladığım için idareci olmak istiyorum." (K10)

Katılımcılar bu tükenmişlikle paralel olarak mevcut çalışma sürelerinin sonunda yöneticiliği yeni bir deneyim yaşama fırsatı (f=3) olarak da değerlendirmektedirler.

"Meslekte 19.yılıma çalışıyorum ve artık idarecilik kısmını da görmek ve denemek istiyorum." (K1)

"Uzun süredir öğretmenlik yapıyorum. Bir değişiklik olması amacıyla istiyorum." (K7)

Aynı zamanda öğretmenlerin yönetici olarak çevrelerine çok daha fazla faydalı olabileceklerini düşündüklerini ifade etmeleri manidardır.

"Müdür yardımcısı olarak işimde daha faydalı olacağımı düşünüyorum." (K6)

"Bir sınıf öğretmeni olarak sınıftan öte okulumun, ilçemin, ilimin, ülkemizin kalkınmasında daha aktif rol oynayabilmek için müdür yardımcısı olmak istiyorum." (K8)

Öğretmenler yönetici olma konusunda yakın çevresindeki kişilerin kendilerini cesaretlendirerek bu tercihlerinde yön gösterici olduklarını da ifade etmektedirler.

"Çevremdeki insanların da beni yönetici olabileceğim konusunda ısrarı da etkili oldu tabii." (K2)

"Çevremden kişilik özelliklerimin ve çalışma anlayışımın bu pozisyon için uygun olduğuna yönelik tepkiler almam." (K5)

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de çalıştığı okulun yöneticilerinin olumsuz tutumları sebebiyle yönetici olmaya karar verdiğini ifade etmiştir.

"Öncelikle son çalıştığım (burada) mevcut idarecileri yetersiz bulmuş olmam. İdarecilerin çözüm odaklı olduğunu düşünmüyorum (mdr. yrd.). Tam aksine işleyişi tıkadıklarını düşünüyorum, karşılaştığım problemleri kendim çözmeye çalışıyordum. Problemi konuşmak için gittiğimde "alışırsın hocam" diye duymaktan gına gelmişti. Madem böyle idareci olayım dedim." (K2)

Eğitim Yöneticilerinin Tutumu

Katılımcılara "okulda eğitim yöneticilerinizin takdir ettiğiniz yönlerinin neler olduğu" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; Çok yönlü bir lider (f=5), Çözüm odaklı lider (f=2), Verimli çalışma ortamı (f=1), Girişimcilik (f=1)

Katılımcıların kendi okulunda eğitim yöneticilerinin takdir ettiği yönlerini 4 farklı özellikte sıraladığı görülmektedir. Bu özellikler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Yöneticilerinin Takdir Edilen Yönleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Çok yönlü bir lider	5	55,55	K2,K3,K5,K6,K9
2	Çözüm odaklı	2	22,22	K1,K7
3	Verimli çalışma ortamı	1	11,11	K4

4	Girişimcilik	1	11,11	K7
Toplam		9	100	

Katılımcı öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin takdir ettikleri yönlerini sıralarken yarısından fazlasının eğitim yöneticilerinin liderlik özelliğinin fazla olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir.

“Müdür ve müdür yardımcıları olarak. İkisini ayrı değerlendirmek isterim. Müdür bey yenilikçi, çalışkan, özverili, çevik, iletişimi kuvvetli, azimli bir lider olarak görüyorum. Kendime örnek aldığım çok yönlü bir lider.” (K2)

“Okul müdürümüz son derece iyi bir lider. Böyle büyük bir okulda liderliğin gerektirdiklerini yerine getirmek oldukça zor. Ne olursa olsun pes etmeden doğru olanı yapmaya devam etmesini takdir ediyorum.” K3

Katılımcılara “okulda eğitim yöneticilerinizin eleştirdiğiniz yönleri nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; *Tükenmişlik (f=4), Değişime ayak uyduramama (f=2)* cevaplarını vermişlerdir.

Katılımcıların kendi okulunda eğitim yöneticilerinin eleştirdiği yönlerini 2 farklı özellikte sıraladığı görülmektedir. Bu özellikler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim Yöneticilerinin Eleştirilen Yönleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Tükenmişlik	4	44,44	K2, K5, K9, K10
2	Değişime ayak uyduramama	2	22,22	K3, K10
Toplam		9	100	

Katılımcı öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin eleştirdikleri yönlerini sıralarken çoğunun eğitim yöneticilerinin tükenmişlik gösterdiğini belirtmeleri dikkat çekicidir.

“Müdür yardımcılara gelince odalarından çıkmayan, problemleri görmezden gelen, her olayı akışına bırakan, günlerini dört duvar arasında geçiren insanlar.” (K2)

“Liderlik özelliği olmayan kişiler maalesef idareci olmuş. Müdür ekibini oluşturmalı.” (K9)

Mevcut Durum

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlilikleri bakımından değerlendirmeleri ve geleceğe yönelik planları/beklentileri “Öz değerlendirme” başlığı altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu başlık altındaki görüşleri “Mesleki Değerlendirme ve Yenilikçi Yaklaşımlar” alt kategorileri altında analiz edilmiştir.

Mesleki Değerlendirme Katılımcılara kendilerini mesleki açıdan değerlendirmeleri istendiğinde 10 öğretmenden sadece ikisinin net olarak kendilerini başarılı bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Diğer 8 öğretmen ise bu konuda herhangi bir cevap vermekten kaçınmışlardır. Katılımcılara “bir öğretmen olarak güçlü yönlerinin neler olduğu” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; *Velilerle iletişim (f=4), Çocukla iletişim (f=3), Sınıf Yönetimi (f=2), Yeniliğe açık olma (f=2),*

Akademik başarı (f=2), Sabırlı olma (f=2), Çocukları sevme (f=2), Mesleğini sevme (f=2), ve Kurallara uyum (f=1) gibi özellikleri ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların bir öğretmen olarak güçlü yönlerini 9 farklı özellikte sıraladığı görülmektedir. Bu özellikler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Güçlü Yönleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Velilerle iletişim	4	25	K1,K5,K6,K9
2	Çocukla iletişim	3	18,75	K3,K5,K6
3	Sınıf yönetimi	2	12,5	K1,K2
4	İnovatif yeniliğe açık	2	12,5	K8,K10
5	Akademik başarı	1	6,25	K2
6	Sabırlı olmak	1	6,25	K4
7	Çocukları sevmek	1	6,25	K4
8	Mesleğini sevme	1	6,25	K5
9	Kurallara uyum	1	6,25	K7
Toplam		16	100	

Katılımcı öğretmenlerin kendilerini en güçlü olarak gördükleri özellikleri sıralarken yarısına yakınının iletişim alanındaki başarılarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

"Genel olarak velilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşamam. Sınıfta çocukların seviyesine inebildiğimi düşünüyorum." (K6)

"Güçlü yönlerim, çocuklarla her zaman iyi bir bağ kurarım. Bana güvenirler. Sevme,acıma,hoşgörü gibi manevi ve vicdani özellikleri kazandır bir yandan da mizahi yanlarını da ortaya çıkarırım." (K3)

Katılımcılara "bir öğretmen olarak zayıf yönlerinin neler olduğu" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; *Sabırsızlık-acelecilik (f=2), Değişime ayak uyduramama (f=1), Tahammülsüzlük (f=1), Sınıf kontrolünü kaybetme (f=1), Tecrübe yetersizliği (f=1), Velilerle çatışma (f=1)* cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Katılımcılar bir öğretmen olarak zayıf yönlerini 6 farklı özellikte sıraladığı görülmektedir. Bu özellikler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Zayıf Yönleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Sabırsızlık-acelecilik	2	28,57	K5,K6
2	Değişime ayak uyduramama	2	28,57	K1,K9
3	Tahammülsüzlük	2	28,57	K2,K10
4	Sınıf kontrolünü kaybetme	1	14,28	K3
5	Tecrübe yetersizliği	1	14,28	K4
6	Velilerle çatışma	1	14,28	K7
Toplam		7	100	

Katılımcı öğretmenlerin kendilerinin en zayıf olarak gördükleri özellikleri sıralarken sabırsızlık-acelecilik, değişime ayak uyduramama ve tahammülsüzlük dikkat çekicidir.

“Sabırsız ve aceleci tarafım ise öğretmenlikte zayıf yönlerimi oluşturuyor diyebilirim.” (K5)

“Bazı konularda ani ve acele kararlar almam negatif olarak belirtebilirim.” (K6)

“Velilerin istekleri karşısında şaşırduğım, tıkanıp gittiğim noktalar olabiliyor.” (K1)

“Tahammül eşiğimin çok düştüğünü fark ediyorum. Bunda çalıştığım bölgenin dezavantajlı olması büyük etken olsa da mesleki bir yılgınlık da söz konusu.” (K2)

Yenilikçi Uygulamalar

Katılımcılara “müdür yardımcısı olduğunda görev yapacağı okulda yapacakları yenilikler nelerdir ” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak; okul kültürü oluşturma (f=6), Verimli çalışma ortamı (f=2), Teknolojik alt yapı (f=2), İletişim becerisi geliştirme (f=2), Yenilikçi uygulamalar (f=1), Çözüm odaklı olma (f=1), Okul dışı etkinlikler (f=1) cevaplarının verdikleri görülmüştür.

Katılımcılar müdür yardımcısı olduğunda görev yapacağı okulda yapacakları yenilikleri 7 farklı özellikte sıraladığı görülmektedir. Bu özellikler ve onları temsil eden katılımcı sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenler Müdür Yardımcısı Olduğunda Görev Yapacağı Okulda Yapacakları Yenilikleri ve Bunları Temsil Eden Katılımcıların Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
1	Okul kültürü oluşturma	6	40	K2,K3,K4,K5,K9,K10
2	Verimli çalışma ortamı	2	13,33	K1,K2
3	Teknolojik alt yapı	2	13,33	K6,K7
4	İletişim becerisi geliştirme	2	13,33	K1,K9
5	Yenilikçi uygulamalar	1	6,66	K3
6	Çözüm odaklı olma	1	6,66	K4
7	Okul dışı etkinlikler	1	6,66	K8
Toplam		15	100	

Katılımcı öğretmenlerin müdür yardımcısı olduğunda görev yapacağı okulda yapacakları yenilikleri sıralarken yarısına yakınının okul kültürü oluşturmaya çalışacaklarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

“Okul kültürüne olumlu katkısı olacak çalışmalar yapmak isterim.” (K5)

“Okul kültürü olan bir okulda çalışmak isterim. Eğer yoksa okul kültürünü, aidiyeti, devlet ahlakını hâkim kılacak uygulamalar yapmak isterim.” (K2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarını yönetecek kadroları öğretmenleri içerisinde belirleyip görevlendirme yolunu tercih etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içerisinde ayrılarak yönetici olmayı seçme isteklerinin altında yatan sebeplerin doğru tespit edilmesi önemlidir. Bu şekilde yönetici yetiştirme programlarına da veri sağlanmış olacaktır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin idareci olma isteklerinin altında yatan sebepler incelenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda yönetici olma kararı veren öğretmenlerin bu kararı almalarında en önemli faktörlerin başında kendilerini mesleki olarak tükenmiş hissetmeleri olduğu görülmektedir. İsteği, görev kapasitesinin çok üzerinde olan bir işçinin kaygılanması, tam tersi durumlarda sıkılması beklenmektedir. Böyle bir işçinin kendini mesleğinin akışına bırakabilmesi pek mümkün olmayabilir (Tüysüz, 2021).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algılarına yönelik oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Akman, 2019; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Diri, 2015; Ekici, 2017; Erçen, 2007). Bu çalışmalar da araştırmamızın sonuçları ile paralel olarak eğitimin her kademesinde görev alan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile paralel olarak görev sürelerinin artmasıyla tükenmişlik düzeyleri de artış göstermektedir (Yüksel & Yüksel, 2018). Dolayısıyla çalışmamızda öğretmenlerin ifade ettiklerinden de hareketle yöneticiliğin öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları sorunlardan ötürü kendilerini mesleki olarak tükenmiş hissettiklerini ve yöneticiliği bu olumsuz ortamdan kurtulmak için bir fırsat olarak gördükleri değerlendirilebilir.

Araştırmada öne çıkan bir başka dikkat çekici bulgu da öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan mevcut yöneticilerinin okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalardan rahatsızlık duydukları ve bu duruma bir tepki olarak yönetici olmak istedikleri yönündedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken en öncül amacı, öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeyde sağlamasıdır (Kırkıç, Aydın ve Yahşi, 2020). Çalıştıkları kurumlarda bunu gerçekleştiremeyeceğini düşünen öğretmenler, yöneticiliğe yönelmektedir. Bir başka yönden de bu olumsuz yönetici davranışları ile karşılaşan öğretmenler kendi görüşlerine göre "iyi yönetici" rolünün nasıl olacağını göstermek istedikleri için yönetici olmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularına paralel olarak farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmelerinin çeşitli liderlik stilleri üzerinden değerlendirildiği görülmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Akbaba & Örs, 2015; Ebcim, 2019; Okan ve Akbaşı, 2019; Ünal, 2000; Erol, 2021). Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin özellikle okul yönetim süreçlerine öğretmenleri dâhil etmedikleri ve kararları çoğu kez tek başına aldıkları noktada rahatsızlık duydukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler yönetime katılım noktasında karşılaştıkları yetersizlik durumundan rahatsızlık duydukları için yönetici olmayı istemektedirler. Bu şekilde kendi okullarında karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlu yönetim süreçlerini yönetici olduklarında ortadan kaldıracaklarını iddia etmektedirler.

Öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirmeleri ve rahatsızlık duydukları konular üzerinden yönetici olma isteklerine paralel olarak okullarındaki kurum kültürünü öne sürerek de yönetici olmak istediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Literatürde olumlu okul kültürünün okul yönetim süreçlerine ve eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlamaya yönelik birçok çalışma görülmektedir (Çelikten, 2003; Demirtaş, 2010; Sezgin, 2010; Şişman & Dönmez, 2010; Türkmenoğlu & Bülbül, 2015; Yahşi, 2020; Yıldız, Tüysüz ve Öztürk, 2021). Öğretmenlerin yönetici tutumlarıyla benzer şekilde okullarındaki olumsuz okul kültürünü öne sürerek bu ortamdan ayrılmak için yönetici olmak istediklerini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Yine öğretmenlerin yönetici olarak görev alacakları okullarda olumlu okul kültürü oluşturacaklarını iddia etmeleri de manidardır.

Öneriler

1. Öğretmenlerin istihdam süreçleri tekrar gözden geçirilmeli, öncesindeki pedagojik yeterlilikleri ve toplumsal açıdan doyum düzeyleri iyi analiz edilmeli ve kendilerini pedagojik boyutta yeteri kadar hazır hissedenleri, yönetici olarak görevlendirmeli ve sonrasında eğitimleri sağlanmalıdır.

2. Yöneticilik bir kaçış yolu olarak görülmemeli, öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve akademik doyumu sağlanmalı, liderlik kapasitesi yüksek öğretmenlerden; yönetici adayları belirlenmeli ve atamaları gerçekleştirilmelidir.

3. Okullardaki yönetici / öğretmen ilişkileri gözden geçirilmeli; idarecilerin, ikili ilişkiler, kişilerarası ilişkiler ve öğretmen dilinden anlama ile ilgili hizmet içi eğitim kamplarına alınması sağlanmalı ya da bu alanda eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir.

4. Yöneticilik bir rekabet alanı değildir. İyi bir yönetici herkese kucak açan, tüm okulu kucaklayan ve sahip çıkan lider kişidir. İşte bu sebeple yöneticilerin seçimi süreçlerinde liyakate önem verilmesi gerekmektedir.

5. Yöneticilerin okul kültüründe, karar verme süreçlerinde okulun tüm paydaşlarını daha fazla dinlemesi sağlanmalı ve tüm olumlu ya da olumsuz görüşlere saygılı olması desteklenmelidir.

6. Öğretmenlerin hırs, kapris, sinir ya da kendini gösterme amacıyla değil de idealist, istekli ve azimli bir biçimde yöneticiliğe talip olması desteklenmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı Araştırma için gerekli etik kurul onayı İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 03.10.2022 tarihli toplantı ve 2022/08-02 nolu karar ile alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmaya her iki yazar da %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alireisoğlu, A., & Özsoy M. (2022). Pandemi Sonrası İlkokul Öğrenci Velilerine Yönelik Uygulanan Uyum Eğitimlerinin Aile Katılım Düzeyine Etkisinin İncelenmesi *Social Science Development Journal*, 7(30), 166-182.
- Alireisoğlu, A., Tüysüz, H. & Yiğit, S. (2021). Uzaktan Eğitim Başlangıcında Karşılaşılan Sorunlar ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Çözümleri, *Social Science Development Journal*, 6(27), 261-283.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaoşe, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Akbaba, A. & Örs, Ç. (2015). Okul yöneticilerinin yönetsel davranış ve kişiliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 161-180.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aydın, İ. (2018). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, O., & Özcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), 245-258.
- Balcı, A. & Çinkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 191.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Feryal Matbaası.

- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Sevinç Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. *Sever (Çev.) Research Methods Design and Analysis. A. Aypay (Çev. Ed.). içinde (400-433)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Demirbilek, M.& Bakıoğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Diri, M. S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Aydın ili örneği* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ekici, F. Y. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erçen, A. E. Y. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- Erginer, E. (2003). Eğitilmek: Fark edebilmek becerisi. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi*, 832, 13.
- Erol, İ (2020). "Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atamaları ve Liyakat Sistemi". *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar*, içinde (121-139), Livre De Lyon, Lyon.
- Erol, İ. (2021). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Belirlenmesinde "Liyakat İlkesi". *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(1), 54-64.
- Fields, L. & Egle, R. (2005). Assistant principals in Florida rank first-year challenges; Study's results highlight areas of need for Professional development. *ERS Spectrum*, 23(1), 4-10.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2002). *2001 yılında ilköğretim okulu müdürleri: çalışma ortam ve koşulları, sorunları, bireysel ve mesleki özellikleri*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Karşlı, M. D. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Kırkıç, K. A., Aydın, E. ve Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3) 137-154. DOI: 10.46423/izujed.732823
- Kıral, E. & Nacak, H. (2018). Yönetici ve öğretmenlerin okulun liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri. 9. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Kitapçığı*. Antalya.
- Okan, D. İ. Ş. & Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (Fourth edition). Sage.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11) 523-547.
- Şişman, M. & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Şen, E. & Kasapoğlu Tankutay, H. (2021). Okul yöneticilerinin atanma usulüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297-312.

- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geli biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Tüysüz, H. (2021). Eğitim Yöneticilerinin Yenilikçi İş Davranışları İle Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 7-32.
- Tüysüz, H.; Yıldız, B.B. & Balta, M. (2021). Uzaktan Eğitimde Özel Eğitim Ebeveynlerinin Öğretmenlik Rollerini Nitel Bir Çalışma, *International Social Sciences Studies Journal*, Vol:7, Issue:89; pp:4570-4581
- Ünal, S. (2000). Öğretmenleri işe güdülemede yöneticilerin uyguladıkları yolların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 13-16.
- Yağan, E. (2020). Okul İklimi ve Okul Etkililiği. Mustafa Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi* içinde (159-171). Nobel Yayın.
- Yahşi, Ö. & Kırkıç, K. A. (2020). "Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", *Turkish Studies Education*, 15(5), 3827-3847.
- Yahşi, Ö. (2020). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özyeterliklerinin İncelenmesi: İzmir Örneği, *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(2), 232-250
- Yahşi, Ö. & Kırkıç, K. A. (2020). PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 324-347.
- Yıldız B., Tüysüz H., Öztürk M. (2021) Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları ile Yenilik Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Turkish Studies*, 16(3) 1087-1108
- Yüksel, Y. & Yüksel, G. A. (2018). Öğretmenlerin meslekî tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi (Bolu ili örneği). X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, ss. 238-250.

EXTENDED SUMMARY

Looking at the general definitions of education; According to Başaran (1994), educational administration defines educational organizations established to meet the educational needs of societies as the process of developing, operating and keeping them alive in accordance with their objectives.

The duty of assistant principal, which is the first step of school management levels; especially connecting teachers, parents and students with school principals; it is a task that takes a lot of time for the development of the school and the quality of education. The purpose of this research; the aim of this study is to examine the preferences of teachers who want to be assistant principals for the first time. In the research; qualitative research method was used to address the underlying reasons for teachers' desire to be administrators.

It is thought that the study data will contribute to many researchers and policy makers in this sense. For this reason, the main research question of this research is "What are the underlying reasons for teachers' desire to be administrators?" determined as. In order to achieve the aim of the research, answers to the following questions were sought:

- 1- What are your reasons for wanting to be an assistant manager?
- 2- Can you evaluate your proficiency as a teacher? What are your strengths and weaknesses?
- 3- Are there any practices of your education administrators at your current school that you appreciate and criticize? Can you explain?
- 4- If you become the assistant principal, what innovations would you like to implement in the school where you will work? What are the grounds?

The study group of the research consists of 10 teachers working in primary, secondary and high schools in Tuzla district of Istanbul province. Maximum diversity sample type was preferred in determining the study group. Descriptive analysis in revealing the themes obtained from the qualitative data obtained as a result of the interview; content analysis was also carried out to determine sub-themes and codes. When the data obtained from the interviews were analyzed, the teachers' thoughts on being a manager were "Current Situation and Self-Evaluation." and under four sub-categories as "Reasons for wanting to be a manager, Attitude of Education Managers, Professional Evaluation and Innovative Practices". Recommendations of the research

1. Teachers' employment processes should be reviewed, their previous pedagogical competencies and social satisfaction levels should be well analyzed, and those who feel themselves sufficiently ready in the pedagogical dimension should be appointed as administrators and then their training should be provided.
2. Management should not be seen as an escape route, teachers' economic, social and academic satisfaction should be ensured. candidate manager candidates should be determined and their appointments should be made.
3. Manager / teacher relations in schools should be reviewed; It should be ensured that administrators are taken to in-service training camps on bilateral relations, interpersonal relations and understanding the language of teachers or they should be encouraged to attend trainings in this field.
4. Management is not a competitive field. A good administrator is a leader who embraces everyone, embraces the whole school, and takes care of it. For this reason, it is necessary to give importance to merit in the selection processes of managers.
5. It should be ensured that the administrators listen more to all the stakeholders of the school in the decision-making processes in the school culture and they should be supported to respect all positive or negative opinions.
6. Not for teachers' ambition, whim, anger, or self-disclosure; idealist, willing and determined to be a manager should be supported.

As a result of the research, one of the most important factors in the decision of teachers to become administrators; It is seen that they feel professionally exhausted.



Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Nezahat Hamiden KARACA^{1*} & Rasim AYDOĞUŞ² & Şenay YAVUZ³

Öz

Bu çalışma Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 344 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" ve Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)" kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde, elde edilen verilerin normal dağılmadığı belirlenerek, iki değişken için Mann Whitney U Testi ile ikiden fazla değişkenler için Kruskal Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul türü, sınıf mevcudu ve yardımcı personelde anlamlı fark bulunmuş, oyun odası ve araç gereç değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanamamıştır. Araştırma sonucunda eğitimcilere, araştırmacılara ve yöneticilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: risk, riskli oyun, öğretmen, okul öncesi dönem

Investigation of the Effects of Physical Environments on Teachers' Perceptions of Children's Risky Play in Preschool Education

Abstract

This study aims to Investigation of the Effects of Physical Environments on Teachers' Perceptions of Children's Risky Play in Preschool Education. The study sample consisted of 344 preschool teachers affiliated with the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year. The "General Information Form" containing personal information of preschool teachers and the "Early Childhood Risky Play Assessment Tool-Teacher Form (ECPAT-TF)" developed by Karaca and Uzun (2020) were used as data collection tools. In the analysis of the research, it was determined that the obtained data were not normally distributed, and the Mann-Whitney U Test was used for two variables and the Kruskal-Wallis H Test was used for more than two variables. As a result of the research, significant differences were found in school type, class size, and teacher assistant, while no significant differences were found in the variables of playroom and equipment. Recommendations were made to educators, researchers, and administrators based on the research findings.

Key Words: risk, risky play, teacher, preschool period

^{1*}**Corresponding Author:** Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, nhamiden@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7424-7669

² MEV Koleji Özel İzmir Bornova Okulları, İzmir, Türkiye, rasimayd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2299-3173

³ Erkmen TOKİ Nurullah Oymak İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye, senayyavuz59@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4126-5118

Giriş

Çocuklar için oyun, hangi türü olursa hayatlarının her alanında var olan ve günlük yaşantılarında önemli bir etkinliktir (Ball, 2002). Çocuk, kendini ve dünyayı oyun yoluyla tanır (Cevher-Kalburan, 2014). Erken çocukluk döneminde hareketli oyunlar ve fiziksel aktiviteler önemlidir. Çocuklar oyun ve etkinlikler esnasında yaptıkları etkinliklerle yeteneklerinin farkına varmakta, yaratıcılıklarının ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar (Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017). Okul öncesi dönemde, zaman geçirmek için oyun büyük öneme sahiptir. Oyun oynanırken problem çözme becerisini geliştirirken ayrıca risk alınmış olur (Bundy ve diğ., 2009).

Riskli oyun, çocukların motor becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan, bedenlerini kullanarak kendi neler yapabileceğinin farkına varmayı sağlayan oyun çeşididir (Little ve Wyver, 2008). Riskli oyunlar, büyük ve küçük motor becerilerinin kullanıldığı, yapılan hareketler esnasında kendi kontrolünün sağlandığı oyunlardır (Sando, Kleppe ve Sandseter, 2021). Riskli oyunun amacı bir şeyi ilk defa denemek, yüksek bir yerden hız kullanarak hareket ederek heyecan duygusunu yaşamaktır (Stephenson, 2003). Riskli oyunlar, özellikle açık havada çocuklara zorlu ve anlamlı deneyimler sağlamak ve çocuklara macera ve zorlu deneyimler sağlamaktadır (Dereobalı ve Çandır, 2021; Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock ve Tremblay, 2015). Sandseter (2010) ve Stephenson, (2003)'ün çocukların risk içeren oyunları oynadıklarını gösteren çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca oyunlarda riskli hareketlerin çocukların gelişimi açısından olumlu katkısının olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Fjortoft, 2000; Ball,2002; Fiskum, 2004; Dereobalı ve Çandır, 2021).

Riskli oyunlarda riskler yükseklerde oynama, kontrolsüzce koşma, boğuşarak oynama olarak sıralanabilir. Riskli oyun oynarken, çocuklar kaba motor becerilerini (tırmanmak, koşmak, atlamak vb.) ve ince motor becerilerini (bağlamak, kesmek vb.) kullanarak ve geliştirmektedir. Boğuşarak oynama kısmında gücünü ve koordinasyonunu kontrol etmeyi öğrenmektedir. (Dereobalı ve Çandır, 2021). Riskli oyunlar, çocukların fiziksel hareketlerini desteklediği gibi sosyal etkileşimlerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine, çocukların daha sağlıklı olmasına katkı sağlamaktadır (Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock ve Tremblay, 2015). Riskli oyunlar sayesinde çocuklar, riskli bir durumda ne yapacaklarını öğrenmeye başlamış olurlar. Bu aşamayla ileriki yaşlarda gerekli hayat deneyimlerini öğrenmeye başlarlar. Yaşamın bilinmeyen yüzüyle karşılaşmak için gerekli beceriyi kazanmaya hazırlanılır (Gill, 2007).

Risk içeren oyun oynayan bir çocuklar farkına varmadan "yaşam derslerini" öğrenmeye başlamış olurlar (Sandseter, 2010). Riskli oyunlar sayesinde çocuklar kendine güvenmeyi ve bağımsız hareket etmeyi geliştirir, kaygı ve korkuları ile başa çıkmayı öğrenmeye başlarlar (Knight,2012; Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuklar tek başına yapabileceklerini deneyerek, kendini kontrol edebilen kendine güvenen, yeteneklerinin farkına vararak gelecek için hazırlanmış olurlar (Ball,2002).

Açık havada oynanan risk içeren hareketli oyunlar farklı yerlerde (ev, mahalle, park, okul vb.) oynanmaktadır ve bu yerler oyunlar için farklı olanaklar içermektedir (Little ve diğ., 2011). Çocuklar gelişimi gereği risk içeren oyun oynamayı arzulamaktadır. Oyun oynanacak yerin şartları oynanan oyunun şartlarını da belirlemektedir (Sandseter, 2009). Çocuğun oyun oynadığı yerin fiziksel şartları risk içeren oyunları etkilemektedir. Çocuğun doğal ortamda çevrede istedikleri gibi araştırma yapabilmeleri, deneme-yanılma yöntemiyle öğrenme fırsatı bulabilmeleri ve keşif duygusunu yaşayabilmeleri önemlidir. Doğal ortamlar çocuğa çok farklı deneyim yaşayabileceği fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca doğal ortamdaki etkinlikler sayesinde risklerle karşılaştıklarında zorluk karşısında mücadele etmeyi öğrenmektedirler (Cevher-Kalburan, 2014). Açık alan oyun ortamları çocukların çevrede farklılıkları görmesini sağlayacak, eğlenceli bir şekilde heyecan

duygusuyla rahat hareket edebileceği bir yer olmalıdır. Oyun alanlarındaki araç-gereçlerin çocuğun farklı yeteneklerine ve ilgi alanlarına hitap etmelidir. Çocuklar oyun alanlarında karşılaşabilecekleri fark edilmeyen tehlikelerle (boğulma, sıkışma, gibi) karşılaşmamalı; kapasiteleriyle orantılı istedikleri etkinlikleri deneyebilme fırsatı bulmalıdırlar (Little ve Eager, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumu, öncelikle güvenli, sağlıklı ve çocukların ilgisini çekecek şekilde tasarlanmalıdır. Tasarımlar çocukların kolayca hareket edebilmelerini sağlayan, muhtemel tehlikelerin en aza indirildiği, merdiven sorunu olmayan, tek katlı, enine doğru geniş yapılar olmalıdır (MEB, 2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında sınıf tasarımları yapılırken sınıf büyüklüğü, çocuk sayısı, sınıfta kullanılacak oyuncaklar ve diğer malzemelerin kapsadığı alanlar dikkate alınmalıdır. Çocuk başına, küçük çocuklar için 1,5 m², daha büyük çocuklar için 3m² kullanım alanı olmalıdır. Çocuk sayısıyla paralel olarak diğer alanlarla (yemek odası, uyku odası, gibi.), birlikte büyüklük 35 m² 'ye ulaşmaktadır (Decker ve Decker, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara bahçede doğa ile iç içe olabileceği, açık havada farklı etkinlikler yapabileceği, oyunlar oynayabileceği imkanlar sunmalıdır. Okul öncesi eğitim programlarında farklı alanlarda gerçekleştirilecek etkinliklere yer verilmelidir. Farklı alanlarda yapılan etkinlikler çocukların sağlıklarının katkı sağlarken, doğayı sevmelerine ve doğayı korumalarına yönelik algılarına katkı sağlayacaktır (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle iç mekânlarda alanların yeterli olmaması nedeniyle çocuklar atlama, koşma, vb. oyunları oynamada, grup halinde hareket gerektiren oyunları oynamada sıkıntı çekilmektedir. Bu nedenle çocukların risk almayı gerektiren vücut gelişimini destekleyen hareketleri yapamamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca çocukların İç mekânda bulunan sandalye ve masa vb. malzemelerden dolayı hareketleri de kısıtlanmaktadır. Dış mekânlara bakıldığında da yetersizlik görülmektedir. Okul bahçelerinin daha çok düz beton zeminlerden oluştuğu, tepelerin, yeşil alanların çok az olduğu görülmektedir. Okul bahçelerinde de riskli oyun oynamaya yönelik alanların ve materyalleri kısıtlı olduğu görülmektedir (Güler ve Demir, 2016; Babaroğlu, 2018; Duman ve Koçak, 2013; Lavrysen ve diğ. 2017). Fiziksel mekânların önemi ve okul öncesi kurumları fiziki yetersizliklerini gösteren birçok çalışma mevcuttur (Kalemci, 1998; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Karaküçük, 2008). Bundy, Luckett, Tranter, vd. (2009) yaptıkları çalışmada, okul bahçesine kutu, araba lastiği vb. malzemeler yerleştirmiş ve 11 hafta bahçede gözlem yapmışlardır. Gözlem sonucunda çocukları fiziksel ve sosyal olarak daha aktif oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde çocuklarda sosyal, yaratıcılık gibi becerilerin geliştiğini ifade etmişlerdir. Little ve diğerleri (2011) anne ve öğretmenlerle görüşme yapmışlar, çevrelerindeki oyun mekânları ve okullarda riskli oyun için şartların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetişkinler çocukların riskli oyun oynamalarında fazlasıyla etkilidirler. Gerek anne babalar gerekse öğretmenler çocukların bağımsız hareket ederken fiziksel olarak zarar göreceği; oyun alanlarındaki güvenlik tedbirlerinin eksikliği, gözden kaybolma olasılığı gibi güvenlik endişesiyle çocukların riskli oyun oynamalarını kısıtlamaktadırlar (Lester ve Russell 2008; Güler ve Demir, 2016); Ancak riskli oyunun zararı yerine yararlarının da çok olduğu için verilmesi gerektiği, buradan hareketle Okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyun oynamalarında okullarının fiziksel ortamlarının öğretmen algılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul türlerinin çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun odasının olup/olmamasının çocukların riskli oyun

- oynamalarına yönelik algıları nedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun riskli oyun için araç- gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
 5. Okul öncesi öğretmenlerine göre yardımcı personelin var olup olmadığının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?

Yöntem

Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve sadece günümüzdeki değil geçmişteki durumları da kapsamaktadır (Karasar 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi kurumlarındaki öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma için gerekli olan örneklem için en yakın, uygun ve kolay şekilde ulaşım sağlanacak gruba ulaşmayı amaçlamaktadır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994, akt. Büyüköztürk, 2019). Buradan hareketle çalışmada Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 344 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	F	%	Okul Türü	f	%
Kadın	344	100	Anaokulu	286	83,1
			Anasınıfı	58	16,9
Mesleki Kıdem			Sınıf Mevcudu		
1-10 yıl	242	70,3	10-15 arası	148	43,0
11-20 yıl	86	25,0	16-20 arası	110	32,0
21 yıl ve üzeri	16	4,7	21 çocuk ve üzeri	86	25,0
Oyun Odası			Araç Gereç Durumu		
Var	221	64,2	Var	292	84,9
Yok	123	35,8	Yok	52	15,1
Yardımcı Personel			Yaş Grubu		
Var	195	56,7	36-48 Ay	86	25,0
Yok	149	43,3	48-60 Ay	149	43,3
			60-72 Ay	79	23,0
			Karışık grup	29	8,4

Tablo 1'e göre, Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu'nun geliştirilmesine dahil edilen öğretmenlerin; tümünün (n=344) kadın, %70,3'ü 1-10 yıl, %25'i 11-20 yıl ve %4,7'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin %83,1'inin anaokullarında, %16,9'unun ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında görev yaptıkları; çoğunun 48-60 aylık yaş grubunda öğretmenlik yaptıkları; %43,0'ünün sınıf mevcudunun 10-15 çocuk arasında olduğu; %64,2'sinin okulunda oyun odası olduğu; büyük çoğunluğunun okulunda yeterli araç gerece sahip olduğu ve %56,7'inin yardımcı bir personele sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı “Genel Bilgi Formu” ve Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, sınıftaki çocuk sayısı, görev yaptığı okul türü, okulda bağımsız odanın varlığı, oyun etkinliği için araç-gereç varlığı, yardımcı personelin olup olmamasına yönelik sorular yer almaktadır.

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF): Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF) Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilmiştir. 25 maddeden olukta olan ölçme aracı likert tipidir. Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen ölçeğe faktör analizi yapılmış ve ölçek analizi sonucunda, Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Tolerans, Kaygı Duyma ve Riskli Davranışları Ayırt Etme şeklinde dört faktöre ayrılmıştır. EÇRODA-ÖF'nin güvenilirlik çalışmaları Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmış; ölçeğin toplamı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.869$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise Gereğine İnanma faktörü için $\alpha=0.949$, Riskli Davranışları Tolerans faktörü için $\alpha=0.846$, Kaygı Duyma faktörü için $\alpha=0.777$, Riskli Davranışları Ayırt Etme faktörü için ise $\alpha=0.768$ olarak saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 125 ve en düşük toplam puan 25'tir. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlerin riskli oyunu daha çok desteklediklerini, düşük puan alınması ise riskli oyunu daha az desteklediklerini göstermektedir. Elde edilen değerler ölçme aracının güvenilir olduğu ve kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada genel bilgi formunda yer alan kişisel bilgileri frekans ve yüzde dağılımları halinde verilmiştir. “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)”ndan elde edilen verilerin analizinde; öncelikle Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonucunda; değerlerin 0.05'ten küçük olduğu, normal dağılım göstermediği (Bütüner, 2008) ve buradan hareketle çalışmanın analizinde, iki değişkenliler için Manny Whitney U Testi ile ikiden fazla değişkenler için Kruskal Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamların çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin öğretmen algılarına etkisinin incelendiği çalışmada araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

Okul türü değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Anaokulu	286	4,033	0,892	170,591	-0,791	0,429
	Anasınıfı	58	4,139	0,777	181,914		
Riskli Davranışlara Tolerans	Anaokulu	286	3,254	1,321	173,729	-0,511	0,610
	Anasınıfı	58	3,181	1,304	166,440		
Kaygı Duyma	Anaokulu	286	3,872	0,844	173,741	-0,517	0,605

	Anasınıfı	58	3,810	0,845	166,379		
Riskli Davranışları	Anaokulu	286	3,228	1,115	166,647		
Ayırt Etme	Anasınıfı	58	3,621	0,990	201,362	-2,437	0,015

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünün çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). Riskli davranışları ayırt etme alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının İlkokullar bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu ve bu durumun anasınıfı öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.S	Sıra Ort.	χ^2	Kruskal-Wallis H	
							P	Anlamlı Farklılık
Gereğine İnanma	10-15 Öğrenci	148	4,106	,847	179,43			
	16-20 Öğrenci	110	4,061	,865	173,15	2,141	0,343	
	21 Öğrenci ve Üstü	86	3,941	,927	159,75			
Riskli Davranışlara Tolerans	10-15 Öğrenci	148	3,440	1,292	188,04			
	16-20 Öğrenci	110	3,184	1,301	167,52	7,555	0,023	10-15 öğrenci ile 21 öğrenci ve üstü arasında
	21 Öğrenci ve Üstü	86	2,973	1,336	152,12			
Kaygı Duyma	10-15 Öğrenci	148	3,984	,747	185,13			
	16-20 Öğrenci	110	3,745	,849	157,66	4,953	0,084	
	21 Öğrenci ve Üstü	86	3,796	,965	169,75			
Riskli Davranışları Ayırt Etme	10-15 Öğrenci	148	3,150	1,173	162,39			
	16-20 Öğrenci	110	3,309	1,097	173,80	3,748	0,154	
	21 Öğrenci ve Üstü	86	3,523	,949	188,25			

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi çocuklarının buldukları sınıf mevcutlarının riskli oyun oynamalarına yönelik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçüldüğü Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışlara Tolerans alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). Riskli davranışa tolerans alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf mevcudu 10-15

arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının sınıf mevcudu 21 ve üstü olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve bu durumun sınıf mevcudu 10-15 olan öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

Oyun odası değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Oyun Odası Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Oyun Odası	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Var	221	4,087	,845	175,95	-,864	0,388
	Yok	123	3,984	,922	166,30		
Riskli Davranışlara Tolerans	Var	221	3,176	1,329	167,97	-1,136	0,256
	Yok	123	3,359	1,289	180,64		
Kaygı Duyma	Var	221	3,795	,883	165,76	-1,694	0,090
	Yok	123	3,979	,755	184,61		
Riskli Davranışları Ayırt Etme	Var	221	3,211	1,128	164,96	-1,896	0,058
	Yok	123	3,444	1,046	186,05		

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı okulda oyun odası bulunup bulunmama durumunun çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçüldüğü Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak kaygı duyma alt faktöründe oyun odası olmayan okullardaki öğrencilerin ortalamalarının oyun odası olan okullardaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yeterli araç gereç değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Yeterli Araç-Gereç Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yeterli Araç Gereç	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Var	292	4,065	,874	174,80	-1,017	0,309
	Yok	52	3,971	,876	159,60		
Riskli Davranışlara Tolerans	Var	292	3,213	1,327	170,67	-,811	0,417
	Yok	52	3,403	1,249	182,77		
Kaygı Duyma	Var	292	3,835	,845	169,36	-1,395	0,163
	Yok	52	4,004	,824	190,13		
Riskli Davranışları Ayırt Etme	Var	292	3,258	1,136	169,84	-1,182	0,237
	Yok	52	3,500	,879	187,44		

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki araç gereçlerin yeterli olup olmama durumunun çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir($p>.05$).

Yardımcı personel değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Yardımcı Personel Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yardımcı Personel	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	z	p
Gereğine İnanma	Var	195	4,086	,860	176,71	-,899	,369
	Yok	149	4,004	,891	166,99		
Riskli Davranışlara Tolerans	Var	195	3,220	1,297	170,16	-,502	,616
	Yok	149	3,270	1,344	175,57		
Kaygı Duyma	Var	195	3,826	,870	169,71	-,598	,550
	Yok	149	3,906	,8082	176,15		
Riskli Davranışları Ayırt Etme	Var	195	3,121	1,149	157,93	-3,127	,002
	Yok	149	3,521	1,001	191,57		

Tablo 6' daki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı personel olup olmama durumunun Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir($p<.05$). Riskli davranışları ayırt etme alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıfta yardımcı personeli olan öğretmenlerin puan ortalamalarının sınıflarında yardımcı personeli bulunmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve bu durumun yardımcı personeli olmayan öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde, çocuklar zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirmektedirler. Oyun yolu ile çocuk, tüm gelişim alanlarını olumlu yönde gelişmesini (Aral ve diğ., 2000; Sevinç, 2004; Poyraz, 2003; Kadim, 2012; Durualp ve Aral, 2010; Ergün, 2003; Özkesemen, 2008; Erbay, 2008; Toluç, 2008; Demir, 2011; Turan, 2013; Çelebioğlu Markoç ve Aktan Acar, 2014) sağlayarak kendisini ve dünyayı tanımaktadır. Çocuğun hayatında vazgeçilmez bir etkinlik olan oyunun katkılarının sayısız olduğu da bilinen bir gerçektir. Ancak günümüzde çocukların oynadıkları oyun türleri ve ortamlarının değiştiği, daha çok güvenilir olarak bilinen kapalı ortamda oynadıkları görülmektedir. Oysa ki çocuklar açık hava olarak nitelendirilen doğal ortamlarda oyun oynamayı sevdiikleri çalışmalar ile vurgulanmaktadır (Sandseter, 2010; Stephenson, 2003; Brockman, Jago ve Fox, 2011; Brussoni ve diğ., 2012; Karaca ve Aral, 2020).

Riskli oyunda açık havada oynanan bir oyun türüdür ancak riskli oyunun faydadan çok zararına odaklanıldığında oynatılmayan bir oyun türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte çocuk bakımından sorumlu olan tüm kişi, fiziksel ortam ve şartların etkili olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle ebeveynler güvenlik endişesi ve sosyal faktörler nedenler ile

oynatmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Play England (2011) tarafından yapılan çalışmada, çocukların son yıllarda dışarıda oynamak için harcadıkları sürenin giderek azaldığını vurgulamışlardır. Bu nedenlerden dolayı yetişkinlerin çocukları daha fazla kapalı alanlarda oyun oynamaya yönelttikleri ve bu alanlarda çocuğa sayısız katkısı olan riskli oyun oynatma yerine neler yapılabileceği sorusu gündeme gelmiştir. Çocukların özellikle günlerinin çoğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde çocukların hem tüm alanlardaki gelişimlerine katkısından hem de yaşam becerilerini kazanmalarından mahrum bırakmış olmaktadır. Okul ortamında ebeveyn ve yönetici yanında öğretmenlerin çocukların oyun alanlarını düzenlemede en etkili kişiler oldukları ve riskli oyunları okulda bulanan ya da bulunmayan fiziksel ortam ve özelliklerinin de etkilediği bir gerçektir. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamların çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin öğretmen algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlere okul türlerinin çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında riskli davranışları ayırt etme alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Çünkü anaokullarında oyun alanlarının riskli oyuna daha elverişli olması ve müfredat gereği imkanlara sahip oldukları söylenebilir. Çocuğun yaşam alanlarına bakıldığında, bulunduğu açık ve kapalı alanlar, ev okul ortamları, bahçe ve parklar yani kısaca iç ve dış mekanların özellikleri oyunlarının niteliğini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuğun yaşam boyu kazanacağı tüm becerilerde ve gelişim alanlarının desteklenmesinde sunulan ortamların niteliği büyük önem taşımaktadır. Sandseter (2012), çocukların riskli oyun oynamalarında oyun ortamı ve niteliklerinin doğasını ve kapsamını etkilediğini, Cevher-Kalburan (2014) ise bu ortamların çocukların ilgi, gereksinim ve isteklerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle bu ortamların riskli oyun oynamaları için, çocukları zorlayan, merak duygularını geliştiren, zorlayıcı ve teşvik edici özelliklere sahip olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Moser ve Martinsen, 2010; Little ve Eager, 2010). Çünkü çocukları riskli oyun ortamından korumanın çocukları gelişimsel olarak engellediği (Glave,2008), bu nedenle riskten korumak yerine risk yönetim becerisini kazandırmak gerekliliğidir. Bu becerinin kazandırılmasında yetişkinin rolü ise, çocuklara uygun riskleri almalarını sağlamak için yeterince güvenli ortamlar sağlamaktır (Knight,2012; Gill,2010; Ball ve diğ., 2008). Sandseter'in (2009), biri sıradan anaokulu bahçesi diğeri de doğal bir oyun bahçesine sahip olan iki farklı okulun dış mekanlarında riskli oyunun sınırlarını niteliksel olarak araştırdığı çalışmasında, anaokulunda tehlikeli unsurların bulunmadığını, ancak doğa okulunda bulunduğunu, doğal oyun bahçesi bulunan doğa okullarının çocukların riskli oyunlarına yüksek derecede katkı sağladığı bulunmuştur. Buradan hareketle yapılan çalışmada anaokulu ve ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıfları karşılaştırılmış anaokullarının oyun alanlarının riskli oyuna daha elverişli olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocukların riskli oyun oynamaları için yeterince güvenlik önlemleri almaları ve riskli oyunu destekleyecek ortamlar için fiziksel şartları iyileştirmeleri önerilebilir. Bu konuda gerekli eğitim almaları sağlanabilir.

Çalışmada ikinci olarak okul öncesi öğretmenlere sınıf mevcutlarının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında riskli davranışlara tolerans alt boyutunda 10 ile 15 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin 21 ve üstü mevcuda sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin çocukları gözlemlene ve çocukları riskli davranışlarda kontrol etmelerini kolaylaştırdığı, dolayısı ile riskli oyunları daha fazla oynamalarında imkan sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Çünkü sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenin çocukları güvenlik ve riskli davranışlarını kontrol etmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmenlere yardımcı personelin olup/olmamasının çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun

algılarında riskli davranışları ayırt etme alt boyutunda yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin olan öğretmenlere göre anlamlı ve daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf mevcudu değişkeninde de olduğu gibi yardımcı personelin varlığı ile sınıfın kontrolü ve güvenliğinin kolaylaştığı, dolayısı ile yardımcı personelin varlığında riskli davranışlara izin verildiği yokluğunda ise kontrol ve endişelerden dolayı oynatmadığı söylenebilir. Çalışma bulguları doğrultusunda, sınıf mevcudunun yüksek olması ve yardımcı personelinin olmaması çocuklar için riskli oyun fırsatını engelleyen önemli etkenler arasında görüldüğü söylenebilir. Little (2010) ve Maynard (2007) yaptıkları çalışma sonucunda oyun alanlarında güvenliği sağlamanın öğretmenin sorumluluğunda olduğunu ve çocuk sayısının fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) ebeveyn tutumlarının çocuklarının riskli oyun oynamalarında etkili olduğunu ve sınıftaki çocuk sayısının fazlalığının çocuklarının riskli oyun oynamalarındaki güçlü bir belirleyici olduğunu savunmuşlardır. Buradan hareketle yapılan çalışmada sınıf mevcudunun fazla olması ve yardımcı personelin olmamasının öğretmenlerin çocuklara riskli oyun oynamalarında olumsuz bir etken olduğunu, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının iyileştirme çalışmaları yapmasının gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır. Özellikle sınıf mevcudu ve yardımcı personel ile ilgili yetkili olan yöneticilerin bu konu üzerinde iyileştirme çalışmaları yapmaları önerilebilir.

Çalışmada üçüncü olarak okul öncesi öğretmenlere oyun odasının olup/olmamasının çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak kaygı duyma alt boyutunda oyun odası olmayan öğretmenlerin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Riskli oyun oynama ortamları düşünüldüğünde, riskli oyunun açık alanda oynanan bir oyun türü olduğu ve dolayısı ile öğretmenlerin açık alandaki korku ve endişeleri (kaçırılma, güvenlik, yaralanma..vb.) bir kenara bırakıldığında oyun odası olan öğretmenlerin bu alanlarda riskli oyun oynatma konusunda kendilerini daha rahat hissettikleri, ancak olmayan öğretmenlerin oyun alanları olmadığı için açık ve kapalı alanlarda riskli oyun oynatmadıkları söylenebilir. Çalışmada dördüncü olarak okul öncesi öğretmenlere oyun riskli oyun için araç-gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarını riskli oyun için araç- gerecin varlığı/yokluğunun etkilemediği, dolayısı ile anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Riskli oyun oynamak için araç gerece ihtiyaç olmadığı, doğadaki tüm materyallerin riskli oyun için kullanabileceği, bu nedenle riskli oyun için araç- gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisinin olmadığı söylenebilir. Çalışma bulguları doğrultusunda, çocukların riskli oyun oynamalarında öğretmen algılarına göre oyun odasının varlığı olumlu yönde etki ederken araç-gereç varlığı/yokluğu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sandseter, çocukların katıldığı riskli oyunların öncelikle açık havada gerçekleştiğini belirtmiştir (Sandseter, 2009). Çünkü çocuk doğası gereği dünyaya merak, keşif ve yaratıcılık becerileri ile gelmektedir. Çocuklar bu becerilerin ise oyun oynama, büyüme ve öğrenme ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklar oyun içerisinde; el değmemişe dokunmak, koklamadıklarını koklamak, tatmadıklarını tatmak isterler. Örneğin, bir bezin altında ya da büyük bir kayanın ardında ne gizlendiğini görmek isterler. Etraflarında neler olup bittiğini anlamak için hem bilinçli hem de bilinçsiz seviyelerde ek ipuçları arayabilir veya alternatif yorumlar geliştirebilirler. Sonuç olarak, oyun ve oyun ortamları ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Frost, 2010). Bu doğrultuda son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların riskli oyun oynamalarının belirsizlik taşıdığı ve güvenlik endişeleri nedeni ile oynatılmadığını (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Gill, 2007; Wyver ve diğerleri, 2010; Little, 2010; Morrongiello ve Dawber, 1999; Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007), riskli oyunun faydalarını görmezden gelerek çocukları en küçük tehlikelerden bile korumanın daha büyük tehlikelere yol açacağını (Skenazy,2010), risk oyunlarının azalması çocuklarda hareketsizlik ve kendilerine güven eksikliği doğurabileceğini (Little ve Wyver,2008) sağlık sorunlarına neden olabileceğini (Eager ve Little,2011) savunmaktadırlar. Bu araştırmalar doğrultusunda çocukların olumsuz ruhsal ve biyolojik sağlık sorunları endişeleri ortaya çıkmış ve alternatif bir açık havada

öğretme ve öğrenme kültürü geliştirmek için gittikçe artan projeler yapılmaya başlamıştır (Beames, Higgins ve Nicol, 2011; Waite, 2011). Özellikle çocukların riskli oyunlarındaki riskler ve faydalar arasındaki denge, son yirmi yılda oldukça tartışılan bir konu haline gelmiş ve çocukların zorlu dış mekan oyunları için sahip olduğu fırsatların azalması konusuna ilginin arttığı vurgulanmıştır (Clements 2004; Gill 2007; Hughes 1990; Jambor 1998; Lester 2007).

Buradan hareketle çocuklara riskli oyun için sunulan oyun alanlar ve araç-gereçlere bakıldığında çocuklar için doğal oyun alanlarının öneminin daha da arttığı söylenebilir. Okullarda ve parklarda doğal kamusal alanlarda çocuklara ve gençlere yönelik sıfır tolerans yönünde artan bir küresel eğilim olduğuna dair kanıtlar görülmektedir (Malone, 2001). Çocuklar dışarıda geçirdikleri zamanın daha azını harcadıkça, doğal dünyayla ve beraberinde getirdikleri riskli deneyimlerle büyülerini kaybetme tehlikesi altındadırlar. Okullardaki oyun alanlarının varlığı bir nebze bu korkuyu azaltır gibi görünse de riskli oyun oynamak için yeterli olmadığı görülmektedir. Riskli oyunun açık havada oynanan bir oyun türü olması ve açık havada her türlü materyali oyun için kullanılabileceği düşünüldüğünde çalışmanın bulgularını desteklediği söylenebilir. Bu konuda Maynard (2007) orman okullarının çocuklara doğal bir ortamda oyun, risk alma ve pratik, öğrenme olanakları sağlayabildiğini belirtmiştir. Dolayısı ile oyun odası, oyun alanları çocukların riskli oyun oynamalarını etkileyen önemli etkenler arasında yer aldığı görülmektedir. Sonuç olarak, çocukları riskli oyun ortamlarından mahrum etmek yerine ve zarardan çok faydalarına odaklanabilmek adına okul ortamlarında öğretmenlerin daha çok riskli oyuna çocukları yönlendirmesi ve ortamın hazırlanması gerekliliği için öğretmenlere eğitim verilmesi önerilebilir. Hatta riskli oyun oynamaya daha çok uygun olan okullara (doğa, orman...gibi) gezi yapmaları, o okullar ile proje yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Turan Ofset.
- Babaroğlu, A.(2018).Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Ball, D. J., Gill, T., & Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—risks, benefits and choices*. London: Health & Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 27-44.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. New York, NY: Routledge.
- Brockman, R.,Jago, R. ve Fox,K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11, 461.
- Brussoni,M., Ishikawa, T., Brunelle, S., &Herrington, S. (2017). Landscapes for play: effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., ... & Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A

- systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 6423-6454.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., et al. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Bütüner, S.Ö. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: kitap incelemesi. *İlköğretim online*, 7(1),6-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. Baki). Ankara: Pegem Yayınevi
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366
- Cevher- Kalburan, N. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 99-113.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues Early Child*, 5(1), 68-80. doi:10.2304/ciec.2004.5.1.10.
- Çelebioğlu Markoç, Ö. & Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860
- Decker, C.A., and Decker, J.R. (2005). *Planing administering early childhood programs*. Pearson New Jarsey: Merril Prentice.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitim Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 38 - 49.
- Dereobalı N, Çandır T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi* 60,560-581.
- Duman, G., ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Durualp E. ve Aral N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eager, D., & Little, H. (2011). Risk deficit disorder. Retrieved from https://www.academia.edu/1479794/Risk_deficit_disorder
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Fiskum, T. (2004). *Effekt av barnehagemiljø på motorisk og spatial kompetanse hos barn. En tverrsnittstudie av den motoriske og spatiale kompetansen hos barn i en friluftsbarnehage og barn i en tradisjonell barnehage [The effect of kindergarten's environment on children's motor and spatial competence]* (Master thesis). Nord-Trøndelag University College, Norway, Levanger.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* (Doctoral thesis). Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Gill, T. (2010). *Putting risk in perspectives. Early Years Update*. <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522>
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Güler, B. İ. ve Demir, İ. (2016), Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 17(2), 97-116.
- Hughes, B. (1990). Children's play—a forgotten right. *Environment Urbanization*, 2(2), 58–64. doi:10.1177/095624789000200207.
- Jambor, T. (1998). *Challenge and risk-taking in play*. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives and meanings* (pp. 319–323). New York: Garland Publishing, Inc./Taylor & Francis.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Kalemci, F. (1998). *Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karaca, N.H. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı- öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 247-258. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.735897>
- Karaca, N. H. ve Aral, N.(2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 82-96. DOI: 10.37754/775458.2020.525
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Knight, S. (2012). Why adventure and why risk in the early years. *ChildLinks*, 3, 15-18
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105
- Lester, S., & Russel, W. (2008). *Play for a change. Play, Policy and Practice: a Review of Contemporary Perspectives, by Play England*. <http://www.playengland.org.uk/resources-list>
- Lester, S. (2007). *Risky play, risky playwork. Conference proceedings, Spirit of Play Conference 2007, Skills Active South East England's annual conference*, Accessed 1 November 2008. Retrieved from <http://www.playworksoutheast.org.uk/extrainfo/stuartnotes.pdf>.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33.
- Malone K (2001) Children, youth and sustainable cities. *Local Environment* 6: 5–12.
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: a risky business?. *Education* 3–13, 35(4), 379-391.
- MEB.(2015). *2015 Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara, MEB. İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 227–251.

- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Play England. (2011). *Outdoor play in danger of disappearing*. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/news/2011/07/new-research-outdoor-play-in-danger-of-disappearing.aspx>.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sando, O. J., Kleppe, R. Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research* 2021, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, E.B. H. (2012). Children's risky play in early childhood education and care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.
- Sandseter, E.B.H. (2010) *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. PhD thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skenazy, L. (2010). *Free-range kids: How to raise safe, self-reliant children (without going nuts with worry)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years* 23 (1), 35–43.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Turan, S. B. (2013). *60-77 aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yeteneği ile sosyal becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Waite, S. (Ed.). (2011). *Children learning outside the classroom*. London: Sage
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
- Yazıcı, Z., Yellice, B. ve Özer, D. (2003). *Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldız, R. ve Perihanoglu, P. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Araç-Gereç Bulunma Düzeyi ile Öğrencilerin Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(II), 1-15

EXTENDED SUMMARY

In pre-school education, the environments to be provided to children are classified as in-class and out-of-class. It is necessary to organize both environments in a way to ensure high benefit for all developmental areas of children. This is because both of these environments are effectively utilized in the activity settings and education programs provided to children in pre-school education. The importance of physical environments in

schools increases even more, considering that risky play is a type of play that is more suitable for outdoor settings outside the classroom, and should be encouraged. In the literature, it is emphasized that children's playgrounds being located in closed spaces rather than open areas cause negativities in supporting the developmental areas of children and don't allow for games such as risky plays. Risk is defined as a negative word. Risky play, on the other hand, is characterized by terms such as danger, injury, fear, and anxiety. Due to the fact that it contains negative terms, it is stated that both parents and teachers do not practice it today and focus only on its negative aspects. However, when the literature is examined, it is observed that in the short term, it may be beneficial for adults not to let children engage in risky play due to their worries and concerns, but in the long term, it is also debated that this negatively affects the physical, individual, and spiritual development of children, and the debates are increasing day by day. Based on this, in the present study, it was aimed to examine the effect of physical school environments on teachers' perceptions of pre-school children engaging in risky play. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

6. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on school types?
7. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on classroom size?
8. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of playrooms?
9. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of tools and equipment for risky play?
10. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of auxiliary personnel?

In the present study, which aims to examine the Effect of Physical Environments in Preschool Education on Teachers' Perceptions of Children Engaging in Risky Play, the general survey model was used. The study population consists of teachers in pre-school institutions affiliated to the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education. The study sample was designated using the random/non-random convenience sampling method in the 2021-2022 academic year. Based on this, 344 pre-school teachers affiliated to the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education formed the study group.

The "General Information Form" containing the personal information of the pre-school teachers and the "Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Teacher Form" developed by Karaca & Uzun (2020) were used as data collection tools.

In the study, personal information included in the General Information Form was presented in frequency and percentage distributions. In the analysis of the data obtained from the "Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Teacher Form", first, the Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test was used to examine whether the data were normally distributed, and as a result, the values were found to be less than 0.05 and not normally distributed (Bütüner, 2008). Based on this, the data were analyzed

using the Mann Whitney U Test for two variables and the Kruskal Wallis H Test for more than two variables.

The following findings were obtained as a result of the study;

It is observed that the type of school in which the pre-school teachers work creates a statistically significant difference ($p < .05$) in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool.

-It is seen that the class size variable created a statistically significant difference in the Tolerance to Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool, in which teacher views on the perceptions towards pre-school children engaging in risky play are measured ($p < .05$).

- It was determined that the presence or absence of a playroom in the schools of the pre-school teachers did not create a statistically significant difference in their answers to the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p > .05$).

- It was determined that the sufficiency of classroom equipment did not create a statistically significant difference in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p > .05$).

- It is observed that the presence of auxiliary staff created a statistically significant difference in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p < .05$).

Based on the findings obtained, it is seen that there is evidence of a growing global trend for zero tolerance towards children and young individuals in natural public spaces in schools and parks (Malone, 2001). As children spend less time outdoors, they are in danger of losing their fascination with the natural world and the risky experiences that come with it. Although the presence of playgrounds in schools seems to reduce this fear to some extent, it is not enough to engage in risky play. Considering that risky play is a type of play performed outdoors and all kinds of materials can be utilized in outdoor spaces, it can be said to support the findings of the study. In this context, Maynard (2007) stated that forest schools can provide children with opportunities to play, take risks, practice, and learn in a natural environment. Therefore, it is seen that the presence of playrooms and playgrounds are among the important factors affecting children's engagement in risky play. In conclusion, instead of depriving children from risky play environments and in order to focus on the benefits rather than the harm, it can be suggested that teachers encourage children to engage more in risky play in school environments and that teachers be trained on the necessity of preparing the environment. Furthermore, it can be suggested to make trips to school environments that are more suitable for risky play (such as nature, forests, etc.) and to cooperate in projects with these schools.



2022 YKS Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşen Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Karar Ağacı ile Sınıflandırılması

Meryem KONU KADIRHANOĞULLARI¹ & Esra ÖZAY KÖSE^{2*}

Öz

Bu araştırmada 2022 YKS sonuçlarına göre biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu değişkenlerin önem sırasının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Biyoloji Öğretmenliği Yükseköğretim girdi göstergeleri 2022 verileri indirilmiş, incelenerek bağımsız değişkenler belirlenmiştir. Sonrasında veri madenciliği yöntemleri ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri madenciliği yöntemlerinden eldeki verilere en uygun olduğu düşünülen C&RT algoritması ile karar ağacı oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler açısından tercih etme düzeyini; tavan başarı sırası, Ege bölgesi, üniversitenin bulunduğu şehirde yaşama, lise türü ve cinsiyet belirlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmenliği, YKS, C&RT, veri madenciliği, karar ağacı

Classification of the Factors Affecting the University Preferences of the Students Placed in YKS 2022 Biology Teaching Program with the Decision Tree

Abstract

In this study, it was aimed to determine which of the independent variables, which are thought to have a significant effect on the universities that students placed in biology teaching programs according to the 2022 YKS results, have a significant effect and the order of importance of these variables. For this purpose, Biology Education Higher Education input indicators 2022 data were downloaded from yokatlas.yok.gov.tr page and analyzed and independent variables were determined. Afterwards, the data were analyzed with data mining methods. In the research, a decision tree was created with the C&RT algorithm, which is thought to be the most suitable for the data available from the data mining approaches. According to the findings obtained from the study, the level of preference of the students placed in biology teaching programs in terms of the universities they prefer; The ceiling order of success was determined by Aegean region, living in the city where the university is located, high school type and gender.

Key Words: Biology teaching, YKS, C&RT, data mining, decision tree

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Kars, Türkiye, meryem_6647@hotmail.com, ORCID:0000-0001-7359-7061

^{2*} **Corresponding Author:** Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, esraozay@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9085-7478

Giriş

Dünyada öğrencilerin üniversiteye geçişiyle alakalı uygulamalara bakıldığında ülkeden ülkeye değişiklikler olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de ise tarihsel açıdan bakıldığında, lise mezunlarının üniversiteye giriş durumları farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir (Al, 2022). Yıllar boyunca üniversitelere öğrenci alma sistemine ilişkin birtakım değişikliklere gidilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından 9 Kasım 2017 tarihinde gerçekleşen Genel Kurul toplantısında alınan karar neticesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılından başlanarak yükseköğretime giriş sınavının yeni isminin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olması bu değişikliklerden bir tanesidir (YÖK, 2017). YKS; Alan Yeterlilik Testi (AYT), Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olmak üzere üç testten oluşmaktadır. Bu testlerden TYT sınavında; Türkçeden 40 soru, Matematikten 40 soru, Sosyal Bilimlerden 20 soru ve Fen Bilimlerinden 20 soru yer almaktadır. Fen ve Sosyal Bilimler soruları %17, Türkçe ve Matematik soruları ise %33 oranında etki etmektedir. AYT sınavı; Fen bilimleri testi, Türk dili ve edebiyatı-Sosyal bilimler -1 testi, Sosyal Bilimler -2 testi ve Matematik testi olmak üzere toplam 4 testten oluşmaktadır. Her testten 40 ar soru bulunmakta ve toplam 160 soru yer almaktadır. YDT; Almaca, Arapça, Fransızca, Rusça ve İngilizce dillerinde yapılmakta olup toplam soru sayısı 80’dir (ÖSYM, 2022).

YKS sonuçları, bölümlerin iç değerlendirmelerinde kullanılabilir somut veriler sunmakta ve yeni öğretim yılında bölümlere kaydı yapılan öğrencilerin profillerine ilişkin ilk değerlendirmeleri vermektedir. Bu nedenle YKS sonuçlarının açıklanması hem öğrenciler hem de akademisyenler tarafından merak konusudur (Çokişler, 2022). Nicel ve nitel değişimleri mümkün hale getiren değişimlerden birisi olan dijitalleşme ile beraber yeni veri tabanları ortaya çıkmış ve kullanım amacıyla araştırmacılar için açılmıştır. Bu veri tabanlarından bir tanesi Türkiye’de üniversite sınavına giren öğrencilere ilişkin detaylı istatistik bilgileri veren YÖK Atlas veri tabanıdır (Çokişler, 2021). Yükseköğretim Kurumu (YÖK) YÖK Atlas veri tabanı 2019 yılından itibaren YKS hakkında çok kapsamlı veriler sunmaktadır (Çokişler, 2022). Öğrencilerin başarı ve tercih istatistiklerini ortaya çıkaran YÖK Atlas veri tabanının üniversite sınavına giren öğrencilere ilişkin detaylı verileri vermesi pek çok çalışmaya konu olmuştur (Çokişler, 2021; Kiriş ve Gül, 2017; Yılmaz ve Çifçi, 2021). Günümüzde YÖK Atlas verileri, biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin nitelikleri ve nicelikleriyle alakalı geçmişte yapılan değerlendirmeleri birer görüş olmaktan çıkarmakta ve daha nesnel ve bilimsel bir bilgi olarak sunmaktadır (Aktaş ve Aktaş, 2018).

Biyoloji eğitimi öğrencilerin çevreleriyle ilgili ve vücutlarının nasıl işlediğiyle alakalı temel bilgileri veren ve bu bilgiler sayesinde birçok probleme çözüm oluşturabilme fırsatı veren önemli bir eğitimidir (Kılıç, 2009; Cengiz ve Ekici, 2019). Biyoloji eğitimi bireylerin, sosyal, psikolojik moral ve kişisel açıdan kararlarını almalarına; beslenme, sağlık, çevreyi koruma ve sevgi gibi çağdaş problemlerine yardımcı olmaya hazırlanmaktadır. Biyoloji bilimi bunu yaparken bir yandan canlılar arasındaki “Doğal” ilişkileri inceleyerek diğer yandan araştırmalarla, bilgi toplamayı sürdürerek, insanların bu denge üzerindeki negatif etkilerini açıklayarak yapmaktadır (Ergezen,1994; Yetkin,1998). Biyoloji biliminin ve biyoloji eğitiminin öneminin artması, biyoloji öğretmenine verilen önemin artması anlamına gelmektedir. İnsan ve insanlık için bu derece önemli olan bu bilimin, bu alana alakası ve kabiliyeti olmayan öğretmenler tarafından öğretilmesi kabul edilemezdir. Bu nedenle, öğretmenliğe karşı bilinçli, alakalı ve akademik açıdan başarılı öğretmenler yetiştirmek önem arz etmektedir (Atıcı, 2013). 2022 yılı Biyoloji Öğretmenliği programına bakıldığında biyoloji öğretmenliği programını kazanmak için en düşük taban puanının 298,06 olduğu; en yüksek tavan puanının ise 412,76 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2022).

E-öğrenme kaynaklarının artması, araçlı eğitim yazılımı, internet eğitiminin kullanımı ve öğrenci bilgilerinin devlet veri tabanlarının oluşturulması, büyük veri havuzları oluşturmuştur. Bugün eğitim kurumlarının karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, eğitim verilerinin katlanarak artmasıdır. Dolayısıyla veri madenciliği, son yıllarda eğitim ortamlarında ortaya çıkan benzersiz veri türlerini analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Romero ve Ventura, 2013). Veri madenciliği, yeni bilgi üretmek için önceden var olan büyük bir veri tabanını inceleme uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Osman, 2019). Veri madenciliği, büyük hacimli verilerde

gizlenmiş olan önemli bilgileri bulmaktadır (Bhargava vd., 2013). Veri madenciliği eğitim sisteminde, öğrenci kayıtları, yeni kayıt detayları, ders uygunluk kriterleri, ders ilgisi, akademik performans ve çeşitli eğilimleri analiz etmek için önemli bir husustur çünkü günümüzde artık tüm sistemler bilgisayar tabanlı bilgi sistemidir (Agarwal vd.,2012).

Sınıflandırma, bir koleksiyondaki öğeleri hedef kategorileri veya sınıfları atayan bir veri madenciliği işlevidir. Veri madenciliği alanında kullanılan sınıflandırma teknikleri karar ağacı indüksiyonu, kural tabanlı yöntem, bellek tabanlı öğrenme, Bayes ağları, sinir ağları ve destek vektör makineleri şeklindedir. Bunların içerisinde en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma tekniği ise karar ağacıdır (Gupta vd., 2017). Karar ağacı teknikleri, sınıflandırma modellerini oluşturmak için yaygın olarak kullanılmaktadır, çünkü bu tür modeller insan muhakemesine çok benzer ve anlaşılması oldukça kolaydır (Kotsiantis,2013). Karar ağaçları, 20. yüzyılın sonlarında dijital devrelerin elektronik hesaplamalara uyarlanması sırasında elektronik biçimde uygulanacak ilk istatistiksel algoritmalar arasında yer alan genel amaçlı tahmin ve sınıflandırma mekanizmalarıdır (De Ville, 2013). Karar ağacı, öğelerle ilişkili özellikler hakkında bir dizi soru sorarak veri öğelerini sınıflandırmaktadır. Her soru bir düğümde bulunmaktadır ve her dahili düğüm, sorusuna olası her yanıt için bir alt düğümü işaret etmektedir. Böylece sorular bir ağaç olarak kodlanmış bir hiyerarşi oluşturmaktadır (Kingsford ve Salzberg, 2008). Karar ağaçlarında bölümlere ve sınıflandırmaya ayırma amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Bunlar, yansız, hızlı ve etkili istatistiksel ağaç şeklinde bilinen QUEST (Quick, Unbiased Efficient Statistical Tree), otomatik etkileşim belirleme analizi şeklinde bilinen CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection), regresyon ve sınıflama ağaçları şeklinde bilinen C&RT (Classification and Regression Trees); ID3 ve C5.0 yöntemleridir (Aksu ve Güzeller, 2016; Chang, 2011; Elsayad ve Elsalamony, 2013).

C&RT, karar ağacı algoritmalarının içinde en fazla kullanılan yöntem olup 1984'te Breiman ve arkadaşları tarafından önerilen bir algoritmadır. Regresyon analizi ve sınıflandırma için kullanılan bir algoritmadır. C&RT bağımlı değişken kategorik ise sınıflandırma modeli, sürekli ise tahminleme modeli kuran bir algoritmadır (Larose, 2005). C&RT algoritması, sınıf etiketlerine dayalı olarak sağ ve sol düğümlere özniteliğin ikili bölünmesini uygulayarak sınıflandırma ağacını oluşturmaktadır. C&RT yöntemini kullanmanın, eksik verileri ve değerleri diğer bölmelerle işleme, ayrık/sürekli özniteliklerin herhangi bir kombinasyonunu kullanma ve değişken seçimini gerçekleştirme gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (Gunduz & Al-Ajji, 2022; Gupta vd., 2017).

Çalışmada karar ağacı yöntemlerinden C&RT analizi kullanılmasının nedeni, C&RT analizinde kullanılacak değişkenler çok çarpık sayısal değişkenler olabileceği gibi, sınıflayıcı veya sıralayıcı yapıya sahip kategorik değişkenler de olması, az miktarda girdi gerektirmesi ve çok kolay yorumlanabilmesi sayesinde sınıflamanın yapılabilmesidir (Ersöz ve Özseven, 2015). Bu çalışmada eğitim alanında çok fazla uygulaması bulunmayan veri madenciliği yöntemlerinden karar ağacı yöntemi kullanıldığından diğer çalışmalardan farklı olduğu bu yöntem sayesinde biyoloji öğretmenliği bölümüne yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler açısından öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak açısından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Öğrencilerin üniversite tercihlerine ilişkin araştırmalardan bazıları şunlardır: Bozkır ve ark. (2009), yapmış oldukları çalışmada ÖSYM'nin web adresinden edinilen bilgi anketi aracılığıyla toplanan 2008 yılı ÖSS dönemine ait verileri veri madenciliği kullanılarak analiz etmiş ve ÖSS'de başarıyı gösteren eşit ağırlık, sayısal, sözel puanı ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı gibi sonuçlarını etkileyen en önemli faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Taşdemir (2012), tarafından yapılan çalışmada ÖSYM'den elde edilen öğrenci bilgilerinden ve bu öğrencilerin ders dönemindeki başarılarından faydalanılarak bireylerin akademik başarısına etkileyen etkenler regresyon analizi (veri madenciliği tekniği) ile tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı 2022 YKS sonuçlarına göre biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bağımsız değişkenlerden hangilerinin en çok etkilediğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde araştırmanın

problemi “Biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin seçmiş oldukları üniversiteler açısından tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma 2022 YKS Türkiye sonuçlarına göre biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bağımsız değişkenlerden hangilerinin en çok etkilediğinin belirlenmesi bakımından genel tarama modeline uygun bir çalışmadır. Biyoloji öğretmenliği bölümü açısından YKS üniversite tercihlerinin, seçilen bağımsız değişkenler ile ilişkisini incelemeye dayandığından bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde bir olay ya da durum değiştirilmeden olduğu şekilde betimlenmektedir ve bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisi, dereceleri ve etkilerini belirleyen bir araştırma yöntemidir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bu çalışmada Biyoloji Öğretmenliği Yükseköğretim girdi göstergeleri 2022 verileri yokatlas.yok.gov.tr sayfasından indirilmiş ve incelenerek değişkenler belirlenmiştir. Sonrasında veri madenciliği yöntemleri ile analiz edilmiştir. Biyoloji Öğretmenliği Yükseköğretim girdi göstergeleri 2022 verilerine göre 62 bağımsız değişken olup analiz sonucu anlamlı çıkan değişkenlerden 5 değişken (cinsiyet, üniversitenin bulunduğu şehirde yaşama, ikamet edilen coğrafi bölgeler, yerleşenlerin mezun olduğu lise grubu/typleri, tavan başarı sırası) belirlenmiş olup 5 değişken ve 1 bağımlı değişken (tercih edilen üniversite türü) ile ağaç modeli oluşturulmuştur.

Veri Seçimi

Bu çalışmada; Türkiye’ de biyoloji öğretmenliği programı bulunan ve öğrenci yerleşen 8 üniversitenin verisi incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

2022 yılı Biyoloji öğretmenliği bölümü YKS bilgilerine ilişkin veriler <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php> adresinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler metin dosyası halinde ve tablolar şeklinde olduğundan veriler tek tek SPSS programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri madenciliği yöntemlerinden karar ağacı algoritma modeli analiz için kullanılmıştır. Karar ağaçları, yorumlanması ve anlaşılabilirliği kolay olması açısından kazanım sağladığı için karar vericiler tarafından yaygın olarak kullanılan bir makine öğrenmesidir (Çalış vd., 2014; Karadaş ve Kadirhanoğulları, 2017; Kadirhanoğulları vd., 2022). Eldeki verilere en uygun olduğu düşünülen C&RT algoritması ile karar ağacı oluşturulup sonuçlar yorumlanmıştır. C&RT, karar ağacı algoritmalarının içinde en fazla kullanılanlardan birisi olup 1984 yılında Breiman ve arkadaşları tarafından önerilen bir algoritmadır (Ersöz ve Özseven, 2015; Larose, 2005). C&RT, hem regresyon hem de sınıflandırma için kullanılacak özyinelemeli bir bölümlenme yöntemidir. C&RT, tüm veri kümesinden başlayarak art arda iki alt düğüm oluşturmak için tüm öngörücü değişkenleri kullanarak veri kümesinin alt kümelerini bölerek oluşturulmaktadır. Amaç, hedef değişkene göre mümkün olduğunca homojen olan veri alt kümelerini üretmektir. C&RT algoritması ile elde edilen karar ağacında başlangıçta tüm veri kümesi kullanılır ve tekrar-tekrar iki alt dal oluşturmak amacı ile tüm tahmin değişkenlerinin kullanılması şartı ile veri kümelerinin alt kümelerinin dağılımları gerçekleştirilerek ağaç şekli elde edilir. CRT algoritmasının en büyük faydalarından birisi eksik olan değerleri çözmek için tamamen otomatik bir mekanizmaya sahip olmasıdır. CRT algoritması sayesinde oluşturulan karar ağacında yalnızca ikili sistemde ayrılan ağaçlar elde edilmektedir. Çoklu ayırma işlemini sağlayamaması sebebiyle ayırma kriterlerini basite indirger (Alkhasawneh vd.,2014).

Veri analizinde şu aşamalar uygulanmıştır:

1. aşama: İlk aşamada bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler belirlenmiştir.
2. aşama: Bu aşamada kök kısmını etkileyen bütün bağımsız değişkenler incelenmiştir. Karar ağacında sürekli bölünmeler içerisinde en mantıklı sınıflandırma bulununcaya kadar devam edilmiştir.

3. aşama: Yukarıdaki işlemler bütün değişkenler için uygulanmıştır ve sonrasında tahmin olasılığı en çok olan değişken seçilip yaprak düğümleri oluşturulmaya başlanmıştır.

4. aşama: Karar ağacı analizi yapıldıktan sonra elde edilen sınıflandırma sonuçlarının test geçerliliği değeri hesaplanmış olup Tablo 1'de gösterilen ölçütlerden faydalanılmıştır (Çamlıca & Dişci, 2008; Kadirhanoğulları vd., 2021; Sackett, 1973).

Tablo 1. Testlerinin Değerlendirilmesinde Genellikle Kullanılan Ölçütler

Test Sonucu	(+)	(-)	Toplam
Test (+)	a(GP)	b(YP)	a+b
Test (-)	c(YN)	d(GN)	c+d
Toplam	a+c	b+d	a+b+c+d

GP: Gerçek pozitif; YP: Yalancı pozitif; YN: Yalancı negatif; GN: Gerçek negatif.

Testin Genel Gücü (Test Geçerliliği): Testin doğru teşhis koyabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Test Geçerliliği = $((GP+GN) / (GP+GN+YP+YN)) * 100 = \%$ olarak ifade edilir.

Testin gücü veya geçerliliği testin doğru olarak teşhis koyduğu üniversitelerin biyoloji öğretmenliği bölümüne yerleşen veya yerleşemeyen tüm adayların tüm sonuçlar içindeki yüzdesi olarak tanımlanmaktadır. Tablo 2'deki sonuçlara göre Şekil 1'deki karar ağacının Veri Madenciliği Karar Ağacı algoritmasından C&RT (Classification and Regression Tree) yönteminde test geçerliliği % 83.9 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2. Karar Ağacı Analizi Sınıflandırma Sonuçları

Gözlemlenen	Beklenen							
	Balıkesir Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Marmara Üniversitesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi	20	0	0	0	0	0	0	0
Dokuz Eylül Üniversitesi	0	21	0	0	0	0	0	0
Gazi Üniversitesi	0	0	21	0	0	0	0	0
Hacettepe Üniversitesi	0	0	0	21	0	0	0	0
Marmara Üniversitesi	0	0	0	0	21	0	0	0
Necmettin Erbakan Üniversitesi	19	0	0	0	0	0	0	0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	0	0	0	0	0	0	21	0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 2 de görüldüğü üzere sınıflandırmada; Balıkesir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi program tarafından %100 doğru olarak sınıflandırılmıştır. Ancak Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl üniversitesi farklı üniversiteler olmalarına rağmen program tarafından Balıkesir Üniversitesi olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Programın sınıflamada genel olarak başarısının % 83.9 olduğu, 2022 YKS sonuçlarına göre biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin

tercih ettikleri üniversiteler üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bağımsız değişkenlerden hangilerinin en çok etkilediğinin belirlenmesine ilişkin analiz sonuçları karar ağacı şeklinde gösterilmiştir (Şekil.1).

Bulgular ve Tartışma

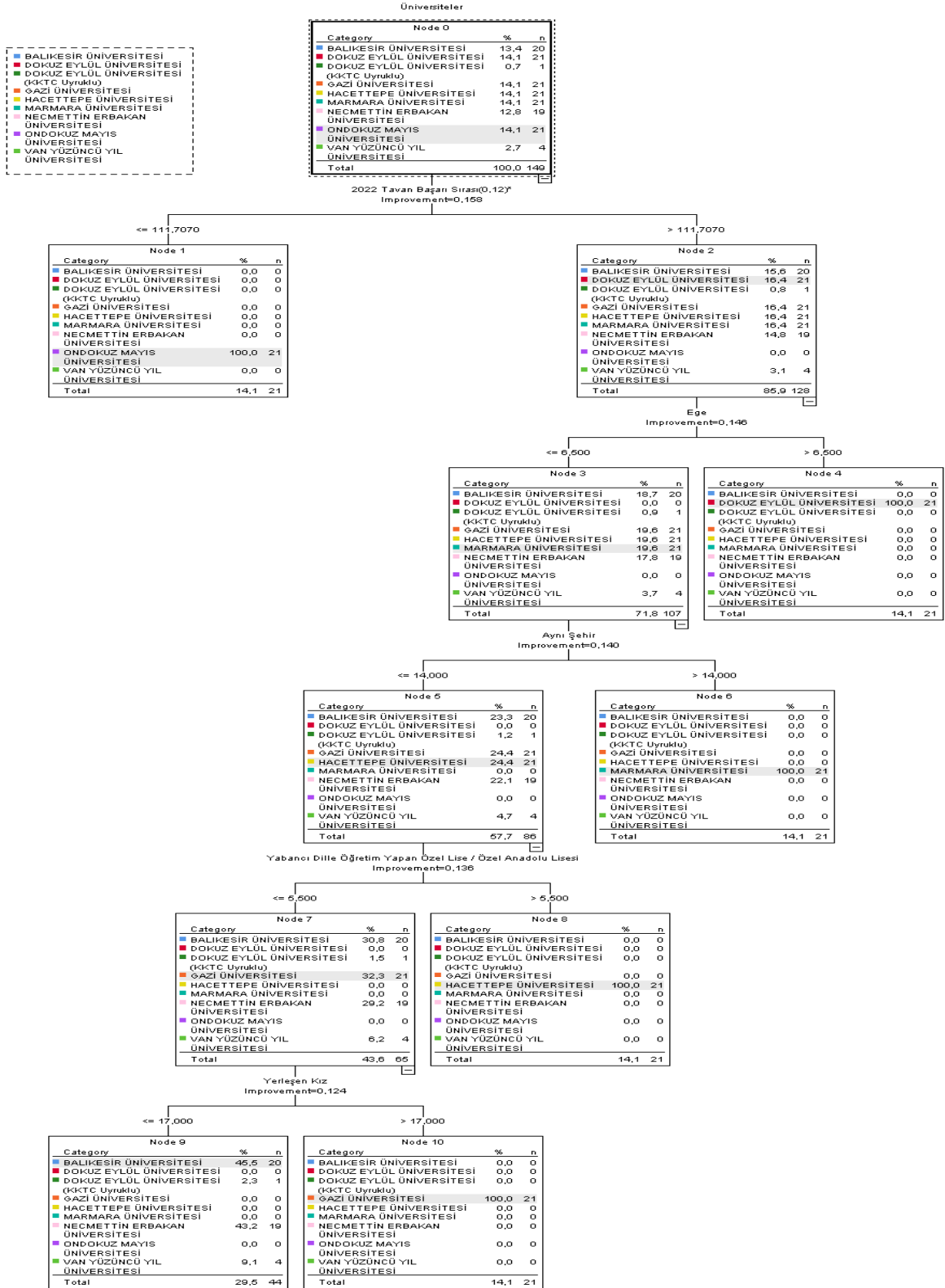
Bu kısımda araştırma kapsamında elde edilen bulgular aktarılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrenci yerleşen Biyoloji öğretmenliği programı bulunan 8 üniversiteye toplam 149 öğrenci yerleşmiştir. Yerleşen öğrencilerin 113'ü kız, 36'sı ise erkektir. 2022 YKS girdi göstergelerine ait veriler SPSS programına aktarılmış ve deskriptif özellikler tablolaştırılmıştır. (Tablo 3).

Tablo 3. Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2022 YKS) Deskriptif Özellikler

Değişken	Sınıflandırma	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	Kız	113	,00	18,00	15,28	2,87
	Erkek	36	1,00	7,00	4,73	1,67
İkametleri ile yerleşilen üniversite	Aynı Şehir	64	,00	17,00	8,61	4,18
	Farklı Şehir	85	,00	16,00	11,39	4,40
İkamet edilen coğrafi bölgeler	Akdeniz	12	,00	3,00	1,50	1,06
	Doğu Anadolu	7	,00	3,00	,63	,81
	Ege	17	,00	10,00	2,36	3,25
	Güney Doğu Anadolu	10	,00	3,00	1,28	1,15
	Karadeniz	25	,00	10,00	3,49	3,10
	Marmara	33	,00	18,00	4,58	6,29
	İç Anadolu	45	,00	14,00	6,15	5,75
Yerleşenlerin Mezun Olduğu Lise Grubu/Tipleri	Fen Lisesi	12	,00	5,00	1,67	1,59
	Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi	24	,00	7,00	3,20	1,87
	Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler)	83	1,00	16,00	10,99	3,50
	Özel Fen Lisesi	1	,00	2,00	,41	,72
Yerleşenlerin Mezun Olduğu Lise Grubu/Tipleri	İmam hatip/Anadolu İmam hatip lisesi	14	,00	3,00	1,52	,98
	Meslek teknik ve Anadolu Lisesi	2	,00	2,00	,41	,72
	Lise programı/Lise (Gündüz öğretim yapan liseler)	13	,00	3,00	1,53	1,07
	90.000-200.000	85	312,51	412,76	355,62	32,53

Tavan Başarı	200.000-300.000	43
Sırası	300.000	ve 21
	yukarısı	

Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Şekil 1’de verilmiştir. Ayrıca karar ağacının ayrıntılarının daha görülebilir olabilmesi adına her ikili dallanma ayrı bir şekilde de sunulmuştur (Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6).

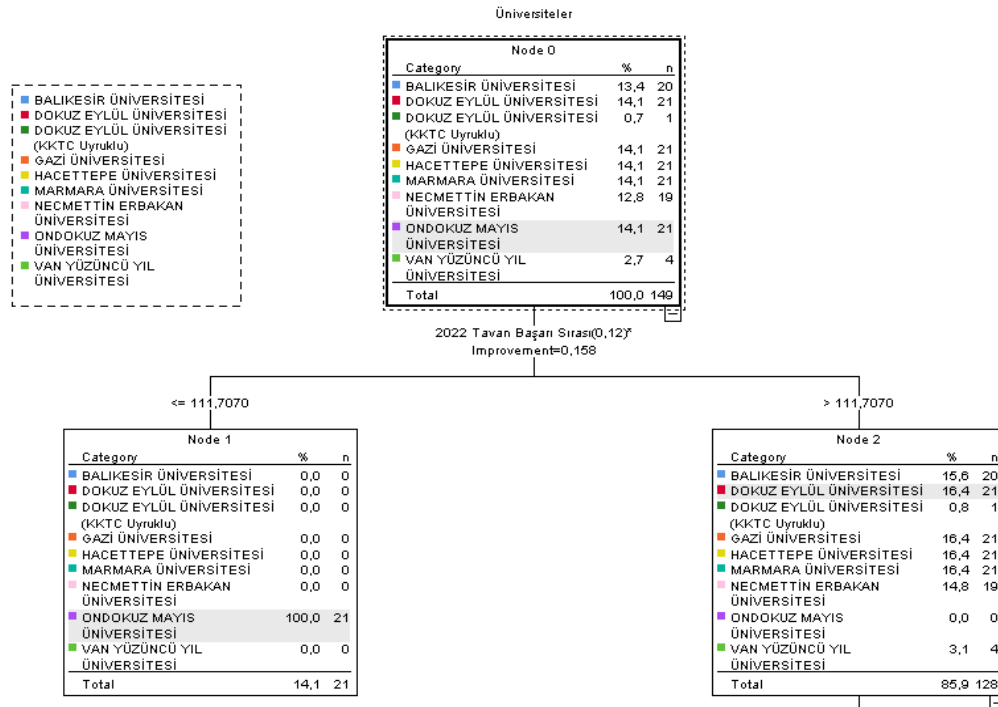


Şekil 1. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı

Şekil 1’de C&RT algoritması ile oluşan karar ağacı beş ağaç derinliğinden oluşmaktadır. Kök düğüm (Düğüm 0), bu araştırmaya konu olan üniversitelerin biyoloji öğretmenliği programını tercih eden öğrencilerin seviyesini içerdği heterojen gruptur. Kök düğüm tavan başarı sırasına göre iki

düğüm olarak dallanmaktadır. İlk dallanmanın tavan başarı sırasına göre dallanması araştırmamızda beklenen durumdur. Öğrenciler almış oldukları puanlara ve genel başarı sırasına göre ÖSYM tarafından bölümlere yerleştirilmektedir (Göğebakan vd., 2019). Taban Başarı Sırası ilgili üniversitenin programına en son sırada yerleşen öğrencinin ilgili puan türünde başarı sıralamasıdır (Çandır, 2019).

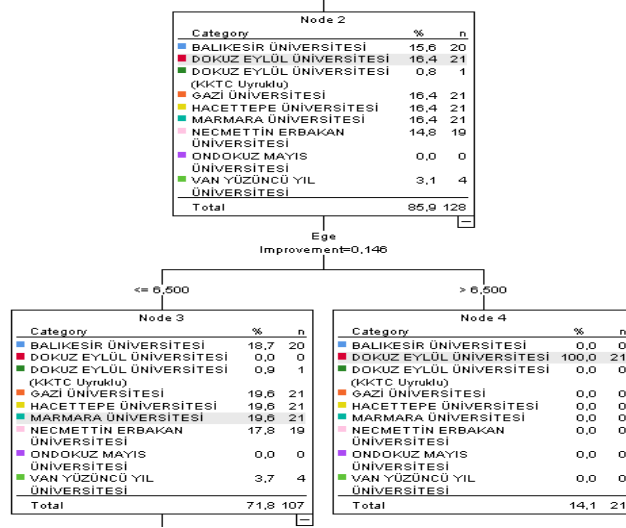
Düğüm 1 de (tavan başarı sıra ortalaması 111,7070'den eşit veya küçük olan alt grup) Biyoloji öğretmenliği programına yerleşen toplam 149 öğrenciden 21 kişinin (%14,1) Ondokuz Mayıs Üniversitesine yerleşmiş olduğu görülmektedir. Düğüm 2 de (Tavan başarı sıra ortalaması 111,7070'den büyük olan alt grup) geriye kalan 128 öğrenciden (%85,9), 20 kişinin (%15,6) Balıkesir Üniversitesine, 22 kişinin (%16,4) Dokuz Eylül Üniversitesine, 21 kişinin (%16,4) Gazi Üniversitesine, 21 kişinin (%16,4) Marmara Üniversitesine, 19 kişinin (%14,8) Necmettin Erbakan Üniversitesine, 4 kişinin (%3,1) ise Van Yüzüncü Yıl Üniversitesine yerleşmiş olduğu görülmektedir (Şekil.2). Bu durumun sebebi olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesinin başarı sırasının (YÖK Atlas, 2022) diğer üniversitelere göre düşük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir, ayrıca YÖK Atlas 2022 veri tabanından yerleşenlerin geldikleri bölgeler incelendiğinde Ondokuz Mayıs Üniversitesine yerleşenlerin neredeyse %50 sinin Karadeniz Bölgesinden geldiği görülmektedir.



Şekil 2. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Tavan Başarı Sırasına Göre Dallanma (Düğüm 0, Düğüm 1 ve Düğüm 2)

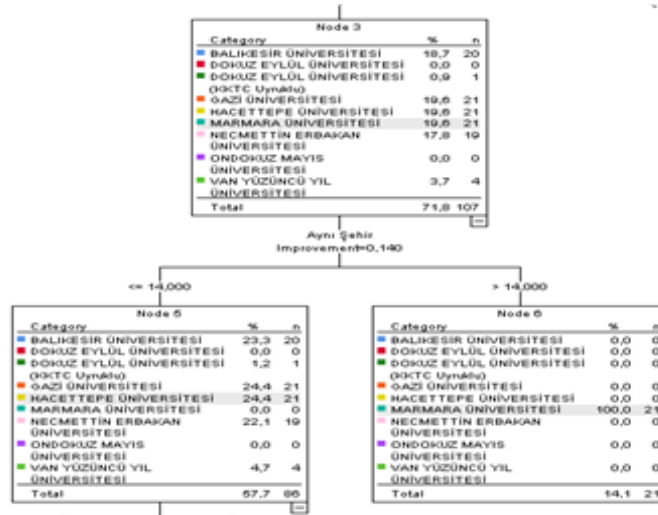
Düğüm 1 terminal düğüm olup Düğüm 2 ikinci ağaç derinliğinde olan iki alt gruba bölünmüştür. Karar ağacına bakıldığında tavan başarı sıra ortalaması 111,7070'den büyük olanların Ege Bölgesi'nden dallandığı görülmektedir (Şekil.3). Buradaki en önemli faktörün Ege Bölgesi olduğu görülmektedir. Öğrenci ortalaması 6,5'den büyük olan 21 kişinin (%14,1) Dokuz Eylül Üniversitesine yerleştiği görülmektedir. Ortalaması 6,5'den küçük veya eşit olan 107 kişinin (%71,8) ise diğer üniversitelere yerleştiği görülmektedir (Düğüm 3). Bu durumun sebebi olarak biyoloji öğretmenliği programı bulunan üniversiteler içerisinde iklim koşulları en iyi olan bölgenin Ege Bölgesi olması sebebiyle öğrencilerin programın bulunduğu üniversiteler içerisinde bu durumu dikkate aldığı düşünülebilir. Akar (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin daha önceden yaşadığı iklime,

beklentilerini karşılayacak kültürel ve sosyal çevreye uzak olmayan veya bunlara daha uygun şehirde yer alan üniversiteleri tercih etmesi durumunu beklenen ve olağan bir olay şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgunun aksine Gürdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin üniversite tercihlerinde okuyacakları bölümü bilinçli olarak seçtikleri, ancak üniversitenin bulunduğu yer ve konum itibariyle ön araştırma yapmadıkları belirtilmiştir.



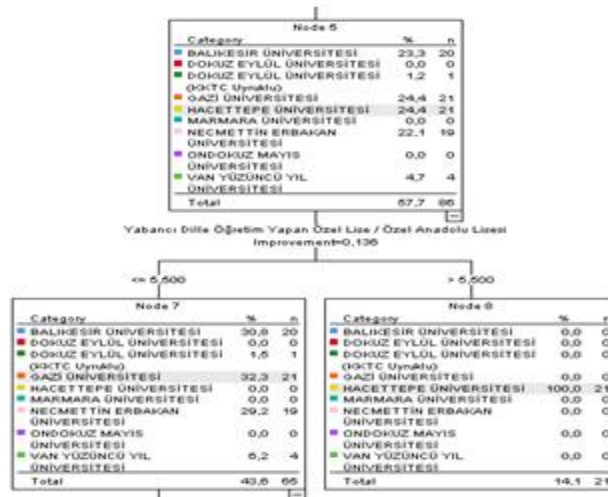
Şekil 3. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Ege Bölgesine Göre Dallanma (Düğüm 2, Düğüm 3 ve Düğüm 4)

Diğer taraftan karar ağacına bakıldığında öğrenci ortalaması 6,5'den büyük olanların tercih edilen üniversitenin bulunduğu şehirde yaşayan öğrencilerden dallandığı görülmektedir (Şekil.4). Düğüm 6 da öğrenci ortalaması 14'den büyük olan 21 kişinin (%14,1) Marmara Üniversitesine, Düğüm 5 de öğrenci ortalaması 14'e eşit veya küçük olan 86 kişinin (%57,7) diğer üniversitelere yerleştiği görülmektedir. Bu bulgu tercih edilen üniversitenin yaşadıkları aynı şehirde olması önemli faktör olduğunu göstermektedir. Nitekim bu durum öğrenciler buldukları şehirdeki üniversiteleri daha fazla tercih ettikleri şeklinde düşünülebilir. YÖK Atlas 2022 veri tabanı incelendiğinde Marmara üniversitesine yerleşen 21 öğrenciden 17'sinin aynı şehirden olduğu görülmektedir. Kurt (2013) çalışmasında üniversite ve bölümün, adayın ailesinin, üniversitenin bulunduğu şehrin, üniversite seçiminde en önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Konak ve Özhasar (2019) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen ilk unsurun üniversitenin bulunduğu şehir olduğunu tespit etmişler ve bu durumun nedenini üniversitelerin olduğu illerde yüksek hızlı tren bağlantılarının şehir merkezinde bulunmasıyla ulaşım açısından kolaylık sağlaması, üniversite şehri olarak bilinmesi gibi faktörler olarak sıralamışlardır. Benzer şekilde Çiftçi vd. (2011) yapmış oldukları çalışmadaki öğrencilerin okudukları bölümle, tercih sırasında üniversitenin şehre yakınlığının etkisi arasında anlamlı farklılık olduğunu; öğrencilerin tercih yapmasında kendi ailelerine yakınlık durumunun etkili olduğunu ifade etmektedirler. Yaşadıkları yerde bulunan üniversiteyi tercih etme sebepleri arasında maddiyat faktörü de düşünülebilir. Az gelirli ailelerde yaşayan öğrencilerin hem ailesi hem de kendisi tarafından üniversite tercihinde bu durumu daha fazla dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Erkuş vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada bölüm tercih boyutları ile öğrencilerin aile gelirleri arasında anlamlı bir etkinin olup olmadığına ilişkin test sonuçlarını incelemişler ve çevre boyutunda aile gelirine göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu saptamışlardır.



Şekil 4. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Aynı Şehre Göre Dallanma (Düğüm3, Düğüm 5 ve Düğüm 6)

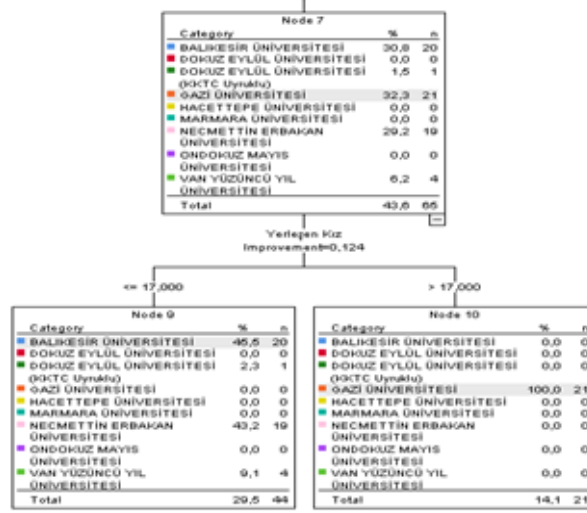
Düğüm 5 Öğrenci ortalaması 14'e eşit ve küçük olanların Yabancı dille öğretim yapan özel lise /özel anadolu lisesinden dallandığı görülmektedir (Şekil.5). Düğüm 8 de öğrenci ortalaması 5,5'den büyük olan 21 kişinin (%14,1) Hacettepe Üniversitesine yerleştiği görülmektedir. Öğrenci ortalaması 5,5'den küçük veya eşit olan 65 kişinin (%43,6) ise diğer üniversitelere yerleştiği görülmektedir (Düğüm 7). Yerleşenlerin mezun oldukları lise tipleri incelendiğinde (Tablo 3) çoğunluğun "Anadolu Lisesi (Yabancı Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler)" den mezun olmasına rağmen ağacın "Yabancı dille öğretim yapan Özel Lise /Özel Anadolu Lisesi" dallanması oldukça manidardır. Bu durumu arkadaş, aile ve sosyal medya gibi farklı faktörlerin etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Nitekim Durmuş ve Tokyay (2021) gerçekleşen çalışmalarda YKS taban puanı dikkate alınarak tercih yapılması, statü faktörü, akran ve aile çevresi, rehberlik hizmeti etkisi, sosyal medya vb.nin öğrencilerin tercih durumunu etkileyen en temel faktörler olduğunu ifade etmişlerdir.



Şekil 5. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Liseye Göre Dallanma (Düğüm 5, Düğüm 7 ve Düğüm 8)

Diğer taraftan karar ağacına bakıldığında öğrenci ortalaması 5,5'den küçük olan öğrencilerin cinsiyet (kız) durumundan dallandığı görülmektedir (Şekil.6). Düğüm 10 da öğrenci ortalaması

17'den büyük olan 21 kişinin (%14,1) Gazi Üniversitesine yerleştiği görülmektedir. Öğrenci ortalaması 17'den küçük veya eşit olan 44 kişinin (%29,5) ise diğer üniversitelere yerleştiği görülmektedir. (Düğüm 9). Atıcı (2013) çalışmasında biyoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan adayların büyük bir bölümünü kızların oluşturduğunu, adaylardan bölümü ilk 10 tercihi arasına yazan kızların oranının erkeklere oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir. Nitekim alanyazına bakıldığında da öğretmenliğin çoğunlukla bayan mesleği olduğu ve bayanlar tarafından daha çok tercih edildiği düşünülmektedir (Gold, 1996; Nayir ve Taneri, 2013; Tan, 2000). Benzer şekilde Çiftçi vd. (2011) de yapmış oldukları çalışmada, hemşirelik, öğretmenlik gibi meslekleri özellikle kadınlık rolleri ile bağdaşan ve kadının destekleyen ve bakım veren rolü sebebiyle kadınların doğasına uygun meslekler olarak algılanma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 6. Biyoloji Öğretmenliği Programına Yerleşmeye İlişkin Karar Ağacı Cinsiyete Göre Dallanma (Düğüm 7, Düğüm 9 ve Düğüm 10)

Sonuç ve Öneriler

Üniversiteye giriş aşamasında yapılan tercihler hayatımızın tüm alanda yapılan tercihler gibi büyük önem taşımaktadır. Hatta bu tercihlerin kişilerin geleceğinin biçimlenmesinde rolleri oldukça büyüktür. Bu sebeple yüksek öğrenime giriş yaparken yapılan tercihleri birçok faktör etkilemektedir (Erkuş vd., 2020). Bireylerin yükseköğretime adım atarken onların tercihlerini hangi faktörlerin etkilediğini bilmek, üniversitelerin kendilerini tanımalarına, gerekirse yeniden yapılanmalarına yardımcı olabilecektir. Eğitim sistemini etkileyen faktörlerden haberdar olunması, üniversitelerin kendilerine daha çok ve daha nitelikli öğrenci çekmelerinin de önemli bir ön koşuludur. Eğitim etkinliklerinin temel işlevleri siyasal, toplumsal ve ekonomiktir. Eğitim, toplumsal işlev aracılığıyla var olan kültürel birikimini topluma aktarır ve bu kültürü yeniden üreterek, oluşturarak geliştirir (Gürdoğan, 2016; Yolcu, 2011). Bu çalışmada üniversitelerin biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin YÖK Atlas verilerine göre 2022 yılı YKS' ye ait istatistikleri karar ağacı yöntemlerinden C&RT analizi ile analiz edilmiştir.

Bu kapsamda programa yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler açısından tercih etme düzeyleri incelendiğinde tavan başarı sırasının ilk sırada geldiği görülmektedir. Bu sebeple YKS tercih işlemleri aşamasında, adayların puanlarına göre değil de başarı sıralamalarına göre tercihte bulunmasının önemli olduğu söylenebilir. Biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin üniversiteler açısından tercih etme düzeyleri incelendiğinde Ege Bölgesi'nin ikinci sırada geldiği çalışmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. İklim koşulları en iyi olan bölgenin Ege Bölgesi olması sebebiyle öğrencilerin programın bulunduğu üniversiteler içerisinde bu durumu dikkate aldığı

düşünülebilir. Araştırma sonuçlarına göre biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin yaşadıkları şehirden farklı üniversitelere yerleştikleri fakat buna karşılık üniversitelere yerleşen öğrencilerin küçümsenemeyecek derecede o üniversitenin bulunduğu bölgede ikamet ettiği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Dolayısıyla üniversiteler açısından tercih etme düzeyleri incelendiğinde üniversitenin bulunduğu şehirde yaşama mevcut araştırma için en önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Araştırmada biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin üniversiteler açısından tercih etme düzeyleri incelendiğinde mezun olunan lise tiplerinin de dallanmayı etkilemesi sebebiyle önemli bir faktör olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu araştırmada mezun olunan lise tipi açısından tercihleri etkileyen lise tipi “Yabancı dille öğretim yapan Özel Lise /Özel Anadolu Lisesi” olarak bulunmuştur. Araştırmada biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin üniversiteler açısından tercih etme düzeyi cinsiyet bakımından incelendiğinde, erkeklere oranla kızlar tarafından daha çok tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenliğin çoğunlukla bayan mesleği olduğu ve bayanlar tarafından daha çok tercih edildiği düşünülmektedir (Gold, 1996; Nayir ve Taneri, 2013; Tan, 2000). Geçmiş senelerdeki YÖK Atlas verilerine bakıldığında 2020 yılında %82,79’u kız % 17,21’i erkek; 2021 yılında % 80,49’u kız, % 19,51’i erkek; 2022 yılında ise %75,84 ‘ü kız, %24,16’sı erkek öğrencinin biyoloji öğretmenliği programına yerleşmiş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet bakımından kadınlar lehine bir tercih eğilimi olan biyoloji öğretmenliği programlarına erkek öğrencilerin de tercih etmesini sağlamak amacıyla liselerde öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlara yönelik olduğu algısının yenilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak biyoloji öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteler açısından tercih etme düzeyini özetle; tavan başarı sırası, Ege Bölgesi, üniversitenin bulunduğu şehirde yaşama, lise türü ve cinsiyet belirlemiştir.

Alan yazından edinilen bilgiler ve araştırmadan edinilen sonuçlara bakıldığında geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sırayla belirlenmiştir.

- ⊙ Bu araştırmada karar ağacı algoritmalarından C&RT analizi tercih edilmiştir. İleriki çalışmalarda farklı algoritmalar tercih edilebilir ve analiz sonuçları karşılaştırılabilir.
- ⊙ Bu araştırmada biyoloji öğretmenliği programına yerleşen öğrenciler ele alınmış gelecekteki araştırmalarda farklı bölümler incelenebilir ve farklı sonuçlar elde edilebilir.
- ⊙ Bu araştırmada bağımlı değişken olarak tercih edilen üniversiteler seçilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda farklı değişkenler seçilebilir.
- ⊙ YÖK Atlas veri tabanından önceki yılların sonuçları ile yapılacak kıyaslamalar ile 2022-YKS sonuçları hakkında daha detaylı sonuçlar elde edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiş olup, çalışmamızda etik kurul gerekmemektedir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Agarwal, S., Pandey, G. N., & Tiwari, M. D. (2012). Data mining in education: data classification and decision tree approach. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(2), 140. <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2012.V2.97>

- Akar, C. (2017). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 97–120.
- Aksu, G., & Güzeller, C. O. (2016). PISA 2012 matematik okuryazarlığı puanlarının karar ağacı yöntemiyle sınıflandırılması: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 101-122. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4766>
- Aktaş, Ö., & Aktaş, D. (2018). Yükseköğretim program atlası (2018) verilerine göre tarih bölümlerinin ve tarih öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 476-498. <https://doi.org/10.17497/tuhed.565228>
- Al, U. (2022). Üniversite Tercihlerinin Yansımaları: Bilgi ve Belge Yönetimi Programları Üzerine Bir Çalışma. *Bilgi yönetimi dergisi*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.33721/by.1036933>
- Alkhasawneh, M. S., Ngah, U. K., Tay, L. T., Mat Isa, N. A., & Al-Batah, M. S. (2014). Modeling and testing landslide hazard using decision tree. *Journal of Applied Mathematics*, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/929768>
- Atıcı, T. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ve akademik başarıları. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-12. <https://doi.org/10.19128/turje.181066>
- Bhargava, N., Sharma, G., Bhargava, R., & Mathuria, M. (2013). Decision tree analysis on j48 algorithm for data mining. *Proceedings of international journal of advanced research in computer science and software engineering*, 3(6), 1114–1119.
- Bozkır, A. S., Sezer, E., & Gök, B. (2009). Öğrenci seçme sınavında (öss) öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle tespiti. *5. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (IATS'09)*, 13(15), 37-43.
- Cengiz, İ. Y. ve Ekici, G. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi laboratuvar dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1218-1258.
- Chang, T. S. (2011). A comparative study of artificial neural networks, and decision trees for digital game content stocks price prediction. *Expert Systems with Applications*, 38, 14846-14851. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.05.063>
- Çalış A., Kayapınar, S. & Çetinyokuş, T. (2014). Veri madenciliğinde karar ağacı algoritmaları ile bilgisayar ve internet güvenliği üzerine bir uygulama. *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 25(3), 2-19.
- Çamlıca, H. & R. Dişçi, 2008. Tanı testlerinde sınır değerlerin belirlenmesi. *Türk Onkoloji Dergisi*, 23(1), 26-33.
- Çandır, E. (2019). Tarımsal yükseköğretimin mevcut durumu ve geleceği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tarım Bilimleri Dergisi*, 24(1), 62-76.
- Çiftçi, G. E., Bülbül, S. F., Muluk, N. B., Çamur, G. D., & Yılmaz, A. (2011). Sağlık bilimleri fakültesini tercih eden öğrencilerin, üniversite ve meslek tercihlerinde etkili olan faktörler (Kırıkkale Üniversitesi örneği). *Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 22(3), 151-160.
- Çokışler, N. (2021). Turist Rehberliği Programlarına Yerleşen Adayların Üniversite Sınavı Başarı İstatistikleri Üzerine Betimsel Bir Analiz. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 621-632. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1160473>

- Çokişler, N. (2022). YKS 2022 Sonuçları Ardından Turist/Turizm Rehberliği Programları Üzerine Bir Değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 33(2), 146-154.
- De Ville, B. (2013). Decision trees. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 5(6), 448-455. <https://doi.org/10.1002/wics.1278>
- Durmuş, S., & Tokyay, E. O. (2021). Havaçılık yönetimi lisans öğrencilerinin meslek tercih eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Aviation Research*, 3(2), 227-242.
- Elsayad A. M. ve Elsalamony, H. A. (2013). Diagnosis of breast cancer using decision tree models and SVM. *International Journal of Computer Applications*, 83(5), 19-29. <https://doi.org/10.5120/14445-2604>
- Ergezen, S. (1994) Biyoloji Eğitiminin Önemi ve Orta Öğretimde Biyoloji Öğretimi, *I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu*, 9 Eylül Üi. Yay., 171-177.
- Erkuş, H., Tolga, Oral ve Sever, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 261-275.
- Ersöz, T., & Özseven, T. (2015). KOBİ'lerin Finansal Sorunlarını Etkileyen Faktörlerin C&RT Karar Ağacı ile Modellenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Gold, A. (1996). (Women and) Educational Management, *Gender Equality for 2000 and Beyond Conference*, Ireland.
- Göğebakan, Ö. Ü. M., Akdamar, Ö. Ü. E., Kılıç, A., & Kızılgöl, Ö. Ü. Ö. (2019). Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Yerleştirme Başarı Sırasının İyileştirilmesi Üzerine Durum Çalışması. *2. Uluslararası Bandırma ve Çevresi Sempozyumu*, 17-19 Eylül, 299-307.
- Gunduz, M., & Al-Ajji, I. (2022). Employment of CHAID and C&RT decision tree algorithms to develop bid/no-bid decision-making models for contractors. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 29(9), 3712-3736. <https://doi.org/10.1108/ECAM-01-2021-0042>
- Gupta, B., Rawat, A., Jain, A., Arora, A., & Dhami, N. (2017). Analysis of various decision tree algorithms for classification in data mining. *International Journal of Computer Applications*, 163(8), 15-19. <https://doi.org/10.5120/ijca2017913660>
- Gürdoğan, A. (2016). Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörler: Ortaca Örneği. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1238-1246. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164216233>
- Kadirhanoğulları İH, Konu Kadirhanoğulları M, Kara MK, Kumlay AM (2021). Iğdır İlinde Organik Gıda Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi. *KSÜ Tarım ve Doğa Dergisi* 25(4): 882-889. <https://doi.org/10.18016/ksutarimdog.vi.890284>.
- Kadirhanoğulları, M. K., Kadirhanoğulları, İ. H., & Karadaş, K. (2022). Tüketicilerin organik gıda ürün reklamından etkilenme faktörleri: Iğdır ili örneği. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 59(1), 161-170. <https://doi.org/10.20289/zfdergi.893081>
- Karadas, K. & Kadirhanogullari, İ H. (2017). Predicting honey production using data mining and artificial neural network algorithms in apiculture. *Pakistan Journal of Zoology* 49(5):1611-1619. <https://doi.org/10.17582/journal.pjz/2017.49.5.1611.1619>

- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). "Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri". *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kılıç, G. (2009). *Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören biyoloji eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin nanobiyoteknoloji eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kingsford, C., & Salzberg, S. L. (2008). What are decision trees?. *Nature biotechnology*, 26(9), 1011-1013. <https://doi.org/10.1038/nbt0908-1011>
- Kiriş, H. M., & Gül, H. (2017). Büyük veri analizi temelinde Türkiye’de siyaset bilimi ve kamu yönetimi (SBKY) ile kamu yönetimi (KY) bölümleri sıralaması ve değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 2109-2131.
- Konak, S., & Özhasar, Y. (2019). Turizm lisans öğrencilerinin turizm ile ilgili bölümleri tercih nedenleri. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 3(1), 1-11.
- Kotsiantis, S. B. (2013). Decision trees: a recent overview. *Artificial Intelligence Review*, 39, 261-283. <https://doi.org/10.1007/s10462-011-9272-4>
- Kurt, A. (2013). Üniversite tercih ederken nelere dikkat edilmeli? Retrieved from http://meb12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/17/950146/icerikler/universite-tercih-ederkenelere-dikkat-edilmeli_355325.html.
- Larose, T. Daniel (2005). *Discovering Knowledge in Data: An Introduction To Data Mining*. John Miley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/0471687545>
- Nayir, K. F., & Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Osman, A. S. (2019). Data mining techniques. *International Journal of Data Science Research* (2)1.
- ÖSYM. (2022). 2022 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. Erişim Adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz_11022022.pdf.
- Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data mining and knowledge discovery*, 3(1), 12-27. <https://doi.org/10.1002/widm.1075>
- Sackett, D. L., 1973. The usefulness of laboratory tests in health-screening programs. *Clinical Chemistry*, 19(4): 366372. <https://doi.org/10.1093/clinchem/19.4.366>
- Tan, M. (2000) *Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği: Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul:TÜSİAD:21-111.
- Taşdemir, M. (2012). *Veri madenciliği: Öğrenci başarısına etki eden faktörlerin regresyon analizi ile tespiti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yetkin, Y. (1998). Biyoloji eğitimi ile sağlanan davranış değişikliklerinin insanın yücelişi ve dünya barışına katkısı. *Turkish Journal of Biology*, 22, 347-367.
- Yılmaz, A., & Çifçi, T. (2021). Evaluation of geography teaching in terms of student preference according to the higher education program atlas data: The case of Marmara University (2016-2020). *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 38-54.

- Yolcu, H. (2011). "Kız Meslek Liselerine Olan Bireysel Eğitim İstemini Etkileyen Etkenler: Kastamonu İli Örneği". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 453-483.
- YÖK Atlas Biyoloji Öğretmenliği Program Atlası (2022). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10030> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinden alınmıştır.
- YÖK. (2017). Yükseköğretim Kurulu'nun 9 Kasım 2017 tarihinde yapılan Genel Kurul toplantısında Yükseköğretim Kurumları Sınavı ile ilgili alınan kararlara ilişkin açıklama. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yks-yeni-duzenleme>

EXTENDED SUMMARY

Introduction: According to the 2022 YKS children, which portraits of the independent variables that are thought to have an impact on the universities they choose for the students who are placed in the biology teacher programs, and which of the independent variables will be expected to be expected the most. The reason for using C&RT analysis, one of the decision tree method, in the study is that the usage variables in C&RT analysis can be very complex digital variables, as well as being categorical variables with a class or ordering structure, requiring a small amount of input and being very easy to interpret (Ersöz & Özseven, 2015). In this context, it is predicted that the decision tree method, which is one of the data mining methods that does not have many applications in the field of education, is different from other studies that carry out the decision tree method, thanks to this method, it is important for the students who are placed in the teacher biology department to have information about the students in terms of the universities they prefer and will contribute to the field. Finding some of the studies on local university preferences: Bozkır et al. (2009), since they showed what they have done, the information survey obtained from the web address of ÖSYM, the data of the 2008 ÖSS data collected in general, have been analyzed using data mining, and the results such as equal weight, numerical, verbal measurement and comprehensive secondary education success measurement that show success in ÖSS are the best. They aimed to identify important factors. An example is made by Taşdemir (2012). The examination of the academic success of individuals was determined by regression analysis (data mining technique) by making use of the student information obtained from ÖSYM and the success of these students during the course period.

The aim of this study is to determine which of the independent variables that are thought to have a significant effect on the universities that students who are placed in biology teaching programs according to the 2022 YKS results, have a significant effect and which of the independent variables affect them the most. In line with this purpose, the problem of the research in the research process is "What are the factors affecting the preferences of the students placed in the biology teaching program in terms of the universities they have chosen?" determined as.

Method: In this study, Biology Education Higher Education input indicators 2022 data were downloaded from the yokatlas.yok.gov.tr page and analyzed and variables were determined. Afterwards, it was analyzed by data mining methods. Biology Education Higher Education input indicators are 62 independent variables according to 2022 data, and the variables that are significant as a result of the analysis are 5 variables (Gender, living in the city where the university is located, geographical regions of residence, High School Group/Types from which the Settlers Graduated, Ceiling Order of Achievement), 5 variables and 1 A tree model was created with the dependent variable (preferred university type). The decision tree was created with the C&RT algorithm, which is thought to be the most suitable for the data at hand, and the results were interpreted. C&RT is one of the most used decision tree algorithms and it is an algorithm proposed by Breiman et al. in 1984 (Ersöz & Özseven, 2015; Larose, 2005). C&RT is a recursive partitioning method to be used for both regression and classification.

Findings, Discussion, Conclusion: In this context, when the level of preference of the students placed in the program is examined in terms of the universities they prefer, it is seen that the order of ceiling success comes first. For this reason, it can be said that it is important for the candidates to choose according to their success rankings, not according to their scores, during the selection process of the Higher Education Institutions exam. Another result obtained from the research is that the Aegean Region ranks second when the preference levels of the students placed in the biology teaching program in terms of universities are examined. Since the region with the best climatic conditions is the Aegean Region, it can be thought that the students take this into account among the universities where the program is located. According to the results of the research, it is another result obtained from the research that the students who settled in the biology teaching program settled in different universities from the city they live in, but on the contrary, the students who settled in the universities resided in the region where that university is located. Therefore, when the preference levels for universities are examined, it can be said that living in the city where the university is located is one of the most important factors for the current research. When the preference levels of the students placed in the biology teaching program in the research are examined in terms of universities, another result is that the type of high school graduated is also an important factor because it affects the branching. In this study, the type of high school that affects the preferences in terms of the type of high school graduated was found as "Private High School / Private Anatolian High School teaching in a foreign language". When the level of preference of the students placed in the biology teaching program in terms of universities was examined in terms of gender, it was concluded that girls were more preferred than boys. Biology teaching is considered by the society as a female profession. Looking at the YÖK ATLAS data in previous years, in 2020, 82.79% are girls and 17.21% are boys; In 2021, 80.49% are girls and 19.51% are boys; In 2022, 75.84% of the female students and 24.16% of the male students are placed in the biology teaching program. Therefore, it is thought that it is important to overcome the perception that the teaching profession in high schools is mostly for women in order to ensure that male students also prefer Biology Teaching programs, which have a preference in favor of women in terms of gender. As a result, in summary, the level of preference of students placed in biology teaching programs in terms of the universities they prefer; The ceiling order of success was determined by the Aegean region, living in the city where the University is located, high school type and gender.



İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersindeki Yeni Nesil Sorularının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hayriye ŞAHAN^{1*} & Çavuş ŞAHİN²

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil sorularının öğretmen görüşlerine göre analiz edilmesidir. Dolayısıyla bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yeni nesil matematik problemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, çözümlemeler durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezindeki bulunan devlete ait yedi ilkokulda görev yapan toplam 23 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere dağıtılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf Matematik dersindeki yeni nesil matematik sorularına ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kodlama ve temalandırma yapılarak frekans tekniği yardımıyla tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırmada elde edilen sonuçlar yeni nesil soruların eleştirel düşünme, yorumlama, problem çözme, analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği yönündedir. Buna ek olarak soruların zor, karmaşık ve uzun olduğu yönünde görüşler de incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Nesil Sorular, Yeni Nesil Matematik Soruları, Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri

Primary School 4. Examining the New Generation Questions in the Classroom Mathematics Course According to the Opinions of the Teachers

Abstract

The aim of this study is to analyze the new generation questions used in primary school 4th grade Mathematics lesson according to teacher opinions. Therefore, this research is a qualitative study aiming to determine in depth the opinions of primary school teachers about new generation mathematics problems. In this study, in which the qualitative research method was used, the analyzes were made with the case study pattern. The study group of the research consists of 23 teachers working in seven state-owned primary schools in Çanakkale city center. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. The prepared interview form was collected and distributed to the teachers who made up the study group. Content analysis technique was used in the analysis of the opinions of the classroom teachers participating in the research on the new generation mathematics questions in the 4th Grade Mathematics lesson. According to the results obtained, coding and theming were made and presented and interpreted in tables with the help of frequency technique. The results obtained in the research in line with the opinions of teachers show that new generation questions develop high-level cognitive skills such as critical thinking, interpretation, problem solving, and analysis. In addition, opinions that the questions were difficult, complex and long were also examined.

Key Words: New Generation Questions, New Generation Math Questions, Classroom Teachers, Primary School Students

^{1*}**Corresponding Author:** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, hayriyeesahan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6886-9181

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Giriş

Eğitim sistemi girdi, süreç, çıktı ve kontrol unsurları olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin kontrolü değerlendirme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Değerlendirme, sistemi yapılandıran unsurların planlandığı gibi çalışıp çalışmadığını, varsa herhangi bir noktada çalışmayan bölümlerin saptanıp sistemin planlandığı gibi çalışır duruma gelmesi amacıyla onarılmasına yardımcı olmaktadır (Yaşar, 2020). Değerlendirme bireyin edindiği bilgilerin düzeylerinin belirlenmesi olarak da tanımlanabilir. Turgut (1977) değerlendirmeyi, ölçme sonuçları ile bir ölçütü kıyaslayarak bir sonuca varma işlemi olarak adlandırmaktadır. Değerlendirme süreci ölçme, ölçüt ve karar şeklindedir. Ölçme, bir nesnenin bir bireyin belirli bir niteliğe veya özelliğe ne kadar sahip olduğunun saptanması amacıyla yapılmaktadır (Kan, 2006). Bir başka deyişle ölçme, bireyin edindiği bilgileri ne kadar algıladığını inceleyerek sonuçların sayı ve semboller ile ortaya konmasıdır.

Ölçme-değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci içerisinde farklı amaçlara ulaşmayı sağlamaktadır. Öğrencilerin eğitim süresince akademik açıdan ilgileri, başarıları, yetenekleri gözlemlenerek bazı ölçümlere ulaşılması sonucunda onların hangi yönlerden başarı gösterebilecekleri ve hangi yönlerden eksikliklerinin olduğu konusunda kararlar verilmektedir (Yaşar, 2020). Baykul'un (2000) da belirttiği gibi: Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde kullanılan yöntemlerin etkililik derecesinin belirlenmesi, öğrencileri başarılı olabilmelerini sağlayacak alanlara yönlendirme, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini saptama, öğrencilerin başarılarını belirleme ve ölçme ve değerlendirme unsurunun iyi çalışıp çalışmadığını görmeyi hedefleyerek yapılan değerlendirmelerin tümü ölçme sonuçlarına dayanmaktadır.

Bunlardan yola çıkarak eğitim sistemindeki öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırma ya da eksik olan davranışlarını düzeltme değerlendirme yoluyla yapılır. Eğitim sisteminin her aşamasında ilgilenilen özelliğin derecesinin veya miktarının belirlenmesi amacıyla uygun ölçme araçları kullanılmalı ve değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu değerlendirmelerin tutarlı olması için ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Yaşar, 2020).

Değişen ve gelişen dünya ile birlikte teknoloji, bilim, eğitim gibi alanlarda birçok gelişme yaşanmıştır. Eğitim alanı gelişim süresince iki farklı görev üstlenmiştir. İlki, eğitim sektörü kendi içinde ilerleyen dünyaya uyum sağlamak amacıyla kendisini çağın gerektirdiği şartlara göre güncellenmesini sağlamaktadır. İkincisi ise dünyada oluşan bütün ilerlemelerin kitlelere yayılma süreci boyunca yol göstermektir. Bu açıdan ilk olarak eğitim örgütlerinin, sonrasında eğitim programlarının ve son olarak da eğitimin en önemli ögesi olan ölçme ve değerlendirme metotlarının çağın ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Şimdiki şartlara uygun olarak güncellenen eğitim programlarına ek olarak, eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de bazı değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan bilginin yanı sıra becerinin de ölçüldüğü ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması amaçlanmıştır (Bulut, Ceylan ve Ceylan, 2022).

Yapılandırmacı eğitime göre yenilenen programda öğrencilerden istenen beceriler değişmiş ve bu becerilere yanıt verebilmek amacıyla öğrenciler; bilgiyi yorumlayabilmeli, problem çözme becerileri ve iletişimlerini geliştirmelidirler (Şahin ve Kaya, 2020). Bunların yanı sıra güncellenen öğretim programlarına göre, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımı, öğretmenlerinse öğrencilere öncülük ettiği bir sistem ortaya çıkmıştır (MEB, 2005). Ölçme değerlendirme yöntemleri ile tamamlayıcı ya da alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri olarak tanımlanan yeni uygulamaları hayata geçirmiştir (MEB, 2005).

Yeni öğretim programlarının devamında ise önemli değişimlerden biri olan "yeni nesil sorular" ifadesi ortaya çıkmıştır. "Yeni nesil soru" terimi, literatürde oldukça az yer alsa da araştırmalarda yer almıştır (Atasoy, 2019; Dolapçioğlu, 2020; Korkmaz vd., 2020; Ünal, 2019). Yeni nesil sorular, bilindik sorulardan farklı olması nedeniyle bazı uygulayıcılar (öğretmenler-öğrenciler) tarafından rutin olmayan problemler olarak da adlandırılmaktadır (Korkmaz vd., 2020). Bu açıdan, rutin ve rutin olmayan problemlerin özellikleri dikkate alındığında, rutin problemler günlük hayatta

sürekli rastlanılan, basit algoritmanın uygulanmasını ve tanımını içeren problemler olarak adlandırılmaktadır (Altun, 2011; Santos-Trigo ve Camacho-Machín, 2009). Bu sorular, öğrencinin düşünmesine ihtiyaç duymadan çözülebilecek sorular olup, öğretim sürecinde de öğrencilerin temel işlem yeterliklerinin iyileşmesini sağlamak için kullanılmaktadır (Stanic ve Kilpatrick, 1988). Rutin olmayan problemler ise çözümünde öğrencilerin akıl yürütme (Garcia, Boom, Kroesbergen, Nunez ve Rodriguez, 2019), eleştirel düşünme (Türnüklü ve Yeşildere, 2005), ilişkisel düşünme, birden fazla yöntem uygulamayı, analiz ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan sorulardır (Arslan ve Altun, 2007; Jurdak, 2005; Lee, Yeo ve Hong, 2014). Bu sorular öğrencilerin soruyu algılayabilmek ve çözebilmek amacıyla bazı sezgisel (heuristic) yöntemler kullanmasına ihtiyaç duymasını sağlamaktadır (Pantziara, Gagatsis ve Elia, 2009). Bunun yanı sıra rutin olmayan problemler öğrencilerin, şekil çizme, şema ile gösterme, tablo yapma gibi çoklu temsilleri kullanmasını sağlayan farklı ve nitelikli yöntemleri uygulamalarını sağlamaktadır (Lee, 1982; Yazgan, 2007).

Yeni nesil sorular bilgiyi anlamaya, yorumlamaya, analiz etmeye yarayan ve yaşamla ilişkilendirilerek öğrencileri ezber bilgidan uzaklaştırıp düşüncelerini amaçlayan sorulardır. Yeni nesil sorular, 2018 yılından bu yana MEB tarafından beceri temelli olarak tanımlanarak günlük yaşamdan şekillerle ve hikayelerle oluşturulan problemlere denir. Özellikle rutin olmayan problemleri çözerken öğrencilerin soruyu farklı yöntemler uygulayarak çözmeye açısından yeterince iyi olmadığı üzerinde durulmaktadır (Arslan ve Yazgan, 2015; Artut ve Tarım, 2006, 2009; Bayazit, 2013; İncebacak ve Ersoy, 2016). Bu açıdan bakıldığında da öğrencilerin rutin olmayan problemlerde daha az başarı gösterdikleri sonucuna varılmaktadır (Çelik ve Güler, 2013; Dündar ve Yaman, 2015). Bu problem doğrultusunda öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

Alt Problemler

- 1) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanım amacı nedir?
- 2) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının faydaları nelerdir?
- 3) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıkları nelerdir?
- 4) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımınızda bir değişiklik yaptınız mı? Değişiklik yaptıysanız ne gibi değişiklikler yaptınız?
- 5) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkiler nelerdir?
- 6) 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil sorularda geleneksel sorulara göre bir değişim görüyor musunuz? Değişim görüyorsanız ne gibi farklılıklar vardır?
- 7) Yeni nesil Matematik sorularının taşınması gereken özellikler neler olmalıdır?

Yöntem

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yeni nesil matematik problemlerine yönelik olarak öğretmen görüşlerini derinlemesine saptamayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Belirlenen amaç doğrultusunda, öğretmenlerin görüşlerine ulaşmak amacıyla görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda sorulara cevap ararken sebep-sonuç ilişkisi etrafında problemin detaylıca incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma tekniğinin uygulandığı bu çalışmada, analizler durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek hayat çerçevesinde çalışan nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277). Buna ek olarak çalışmada nicel tekniklerden frekans da kullanılmıştır. Araştırmada "amaçlı örnekleme" seçimi kullanılmıştır. "Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceğine kendisi karar verir ve araştırmanın amacına yönelik olarak örnekleme alır (Balcı, 2009: 98)." "Amaçlı örnekleme" seçimin sebebi, araştırmacıların bu okullarda görev yapan öğretmenleri tanımaları ve bu öğretmenlere daha rahat ulaşabilmeleridir. Buna göre çalışmada Çanakkale İl merkezinde bulunan devlete ait yedi ilkökulda çalışan toplam 23 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmacıların 23 öğretmeni çalışma grubuna dahil

etmelerinin temel sebebi, daha çok veri toplaması ve bu verilerden sonuç çıkarılmasıdır. Bu öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı ise 4. sınıfları okutan 18 kadın öğretmen, 5 erkek öğretmen şeklindedir.

Veriler ve Analizi

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun geçerliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Bu çerçevede konu ile ilgili olarak, 23 sınıf öğretmeni ile görüşülerek, taslak sorular hazırlanmış ve bu sorular için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca iki sınıf öğretmeni de soruları incelemiştir. Önerilere uygun olarak ihtiyaç duyulan güncellemeler yapılmıştır. Bu şekilde tasarlanan görüşme formu, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere dağıtılarak toplanmıştır.

Görüşme formunda cevaplandırılması beklenen sorular şu şekildedir: “4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanım amacı nedir?, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının faydaları nelerdir?, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıkları nelerdir?, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımınızda bir değişiklik yaptınız mı? Değişiklik yaptıysanız ne gibi değişiklikler yaptınız?, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkiler nelerdir?, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil sorularda geleneksel sorulara göre bir değişim görüyor musunuz? Değişim görüyorsanız ne gibi farklılıklar vardır?, Yeni nesil Matematik sorularının taşınması gereken özellikler neler olmalıdır?”

Bu sorular çerçevesinde 23 tane görüşme formu analiz edilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin yeni nesil matematik sorularına yönelik görüşleri nitel veri analiz türlerinden içerik analizine göre analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlara uygun şekilde kodlama ve temalandırma uygulanarak, frekans yöntemi kullanılarak tablolar şeklinde ortaya koyulmuş ve analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerini desteklemek amacıyla da çoğunlukla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizi, bireylerin söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara uygun şekilde kodlanarak sayısallaştırma sürecidir (Balcı, 2009: 189). İçerik analizi çerçevesinde temelde uygulanan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalara göre bir araya getirmek ve bunları okuyucunun algılayabileceği şekilde biçimlendirerek analiz etmeye dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Bunlara ek olarak öğretmenlerin belirttiği görüşlerden bazıları tırnak içinde değiştirilmeden ortaya konulmuştur. Görüşleri değiştirilmeden belirtilen ilkokullardaki sınıf öğretmenleri sırasıyla “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Soruların Kullanım Amacı

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
Bilişsel Beceriler	Eleştirel Düşünme	Öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamak.	13	Ö1,Ö6,Ö7,Ö9,
		Öğrencilerin farklı bakış açılarını geliştirmek.		Ö10,Ö11,Ö12,
		Öğrencilerin çok yönlü düşünmesini sağlamak.		Ö14,Ö15,Ö19, Ö20,Ö21,Ö23
	Yorumlama	Öğrencilerin yorumlama-anlama becerilerini geliştirmek.	4	Ö2,Ö3,Ö8,Ö18
	Problem Çözme Becerisi	Öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak.	4	Ö4,Ö5,Ö17,Ö22
		Öğrencilere üst seviye bilişsel beceriler kazandırmak.		

Bağlamsal Özellikler	Yaşama	Öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmesi.	Ö16,Ö13
	Yakınlık	Öğrencilerin ileriki hayatlarında akademik başarılarını arttırmak.	2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların amaçlarına ilişkin görüşlerinde, bilişsel beceriler ve bağlamsal özelliklere odaklandıkları görülmektedir. Bilişsel beceriler temasında, eleştirel düşünme, yorumlama, problem çözme becerisi olmak üzere üç bilişsel beceri tanımlanmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin “eleştirel düşünme” becerisini en fazla tekrar ettiği ve ardından “yorumlama” becerisinin geldiği görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisine dikkat çeken 13 öğretmen, yeni nesil soruların kullanım amacının öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamak, farklı bakış açılarını geliştirmek, çok yönlü düşünmesini sağlamak olduğunu vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Sadece bilgiyi öğrenen değil yorumlayabilen, farklı bakış açılarını görüp değerlendirebilen bireyleri belirlemek amacıyla hazırlandığını düşünüyorum.” (Ö12).

“Öğrencileri farklı düşünmeye sevk etmek. Farklı soru çeşitleriyle öğrencileri karşılaştırmak.” (Ö9).

Yorumlama becerisinin önemini vurgulayan dört öğretmen ise yeni nesil soruların kullanım amacının öğrencilerin yorumlama ve anlama becerilerini geliştirmek olduğuna dikkat çekerek bu becerinin önemini vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yeni nesil soruların kullanım amacı öğrencilerimizin yorumlama – anlama kabiliyetlerinin sağlanmasıdır.” (Ö2).

Bilişsel beceri boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde vurguladıkları diğer bir tema ise problem çözme becerisi olmuştur. Bu temada dört öğretmen ifadelerinde yeni nesil kullanım amacının öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak ve üst seviye bilişsel beceriler kazandırmak olduğunu vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst bilişsel davranışlar kazandırmak.” (Ö5).

Yukarıdaki verilen ifadelerle birlikte, bilişsel beceri boyutundaki kodlar doğrultusunda, öğretmenlerin, 4. sınıf matematik dersindeki yeni nesil soruların kullanım amacını eleştirel düşünme, yorumlama ve problem çözme becerisi gibi belirli bilişsel becerileri vurguladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bağlamsal özelliklere ilişkin tanımlarında ise yeni nesil soruların kullanım amacının yaşama yakınlığa yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Tablo 1’de yer alan bağlamsal özellikler teması altında “yaşama yakınlık” iki öğretmenin vurguladığı özellik olmuştur. Bu görüşteki öğretmenler yeni nesil soruların kullanım amacının öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmesi ve ileriki hayatlarında akademik başarılarını arttırması olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik yeni nesil soruların kullanılmasının faydaları ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Soruların Kullanılmasının Faydaları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
Bilişsel Beceriler	Eleştirel Düşünme	Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla düşünmelerini sağlar.	11	Ö2,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Ö14,Ö18, Ö20,Ö21,Ö23
		Öğrencilerin çok yönlü düşünmelerini sağlar. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlar.		
	Yorumlama	Öğrencilerin bilgiyi anlamasını ve yorumlamasını sağlar.	2	Ö3,Ö11
		Öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasını sağlar.		
Bağlamsal Özellikler	Yaşama Yakınlık	Öğrencilerin dersi günlük hayatla ilişkilendirmesini sağlar.	5	Ö1,Ö16,Ö12,Ö13, Ö22
		Öğrencilerin eğitim hayatlarında akademik başarılarının artmasını sağlar.		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf matematik dersinde yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarına ilişkin görüşlerinde bilişsel beceriler ve bağlamsal özelliklere dikkat çektikleri görülmektedir. Bilişsel beceriler temasında eleştirel düşünme, yorumlama ve problem çözme becerisi olmak üzere üç bilişsel beceri tanımlanmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin “eleştirel düşünme” becerisini en fazla tekrar ettiği ve ardından “problem çözme” becerisinin geldiği görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisini vurgulayan 11 öğretmen yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarının öğrencilerin farklı bakış açıları ile düşünmesini sağlaması, çok yönlü düşüncelerini sağlaması ve eleştirel düşüncelerini sağlaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrenciler ezberci yaklaşımdan uzaklaştırarak onları düşünmeye yönlendirir. Aynı zamanda dikkat becerilerini de geliştirir.” (Ö1).

“Öğrencileri düşünmeye sevk eder. Soruyu çözmek için farklı yöntemler geliştirir. Öğrencide farklı bir bakış açısı oluşur.” (Ö7).

Yorumlama becerisine dikkat çeken iki öğretmen ise yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarının öğrencilerin bilgiyi anlamasını ve yorumlamasını sağladığını ifade ederek bu becerinin önemini vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrenciler bilgiyi ne kadar kullanıyor ve yorumluyor görmemizi sağlıyor.” (Ö3).

Bilişsel beceri boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde dikkat çektikleri diğer bir tema ise problem çözme becerisi olmuştur. Bu temada beş öğretmen ifadelerinde yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarının öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmasının sağlanması olduğu vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencinin yaratıcı düşünmesini, problem çözmeye çok yönlü kazanım sağlamasını, sorgulama yeteneğinin geliştirmesini sağlamak.” (Ö4).

“Öğrencilerin analiz ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunuyor.” (Ö19).

Yukarıdaki verilen ifadelerle birlikte, bilişsel beceri boyutundaki kodlara göre öğretmenlerin, 4. sınıf matematik dersindeki yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarını eleştirel düşünme, yorumlama ve problem çözme becerisi gibi belirli bilişsel becerilere dikkat çektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bağlamsal özelliklere yönelik tanımlarında ise yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarının yaşama yakınlığa yönelik düşüncelerini vurgulamışlardır. Tablo 2’de yer alan bağlamsal özellikler teması altında “yaşama yakınlık” beş öğretmenin dikkat çektiği özellik olmuştur. Bu görüşteki öğretmenler yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarını öğrencilerin dersi günlük hayatla ilişkilendirmesini sağlaması ve eğitim hayatlarında akademik başarılarının artmasını sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıkları ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Soruların Kullanılmasının Sınırlılıkları

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
Soruların Biçimsel Yapısı	Soruların Zorluk Derecesi	Öğrenciler soruları anlamakta ve yorumlamakta zorluk çekmektedir.	4	Ö1,Ö11,Ö16, Ö22
	Soru Sayısı	Sorular öğrenciler için soyut kalmaktadır.	2	Ö4,Ö5
	Zaman Yönetimi	Yeni nesil soruların az olması öğrencileri sınırlandırmaktadır.	4	Ö2,Ö10,Ö13, Ö21
Hazır bulunuşluk	Duyuşsal Boyut	Öğrencileri soru çözerken zorlandıkları için kaygı, stres ve pes etme durumları yaşanmaktadır.	4	Ö3,Ö7,Ö19,Ö23
	Öğrenciye Görelik	Öğrenciler soru çözerken zorlandıkları için ön yargı oluşturmaktadır.	9	Ö6,Ö8,Ö9,Ö12
		Soruların öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine uymaması. Soruların öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmaması.	2	Ö14,Ö15,Ö17, Ö18, Ö20,

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf matematik dersinde yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinde soruların biçimsel yapısı ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu temalarına dikkat çektikleri görülmektedir. Soruların biçimsel yapısı temasında, soruların zorluk derecesi, soru sayısı, zaman yönetimi olmak üzere üç alt tema tanımlanmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin “soruların zorluk derecesi” alt temasının ve “zaman yönetimi” alt temasının eşit sayıda tekrar ettiği görülmektedir. Soruların zorluk derecesini vurgulayan dört öğretmen, yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarının öğrencilerin soruları anlamakta ve yorumlamakta zorluk çekmesi ve soruların öğrenciler için soyut kalması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Çocuklar maalesef ilkokul çağında kendi başlarına alışveriş gibi matematik gerektiren beceri gösteremedikleri için soyut olabiliyor.” (Ö16).

Zaman yönetimini vurgulayan dört öğretmen, yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarının öğrencilerin soruları yaparken zorlandığı için zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşaması olduğunu vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Bu soruların çözümü oldukça zaman almaktadır. Özellikle öğrencinin soruyu anlaması, kavraması için çizimler, grafikler, krokiler, kullanılıyor. Adım adım kavratılmaya, öğrencinin düşüncelerindeki soyut halden somut hale geçirilmesi gerekiyor. Bu da uzun zaman istiyor. Haftalık matematik ders saati arttırılabilir.” (Ö10).

Soruların biçimsel yapısı temasında öğretmenlerin görüşlerinde ifade ettikleri diğer bir alt tema ise soru sayısı olmuştur. Bu alt temada iki öğretmen ifadelerinde yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarının yeni nesil soruların az olmasının öğrencileri sınırlandırdığını vurgulamışlardır. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Kitapların soru çeşidinin az olması öğrencileri sınırlandırmaktadır. Daha çok soru ile öğrencilerin sorulara ulaşması sağlanması gerekmektedir.” (Ö4).

Yukarıdaki verilen ifadelerle birlikte soruların biçimsel yapısı temasına göre öğretmenlerin, 4. sınıf matematik dersindeki yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarını soruların biçimsel yapısı temasında, soruların zorluk derecesi, soru sayısı, zaman yönetimi gibi alt temalara dikkat çektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluğu temasına yönelik tanımlarında ise yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarının “duyuşsal boyut” ve “öğrenciye görelilik” alt temalarına yönelik düşüncelerini vurgulamışlardır. Bu açıdan öğretmenlerin Tablo 3’te yer alan öğrencilerin hazırbulunuşluğu teması altında “öğrenciye görelilik” alt temasını en fazla tekrar ettiği görülmektedir. Bu görüşteki dokuz öğretmen yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarını soruların öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uymaması ve soruların öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler için istenen sonuçlar alınamayabilir.” (Ö17).

Öğrencilerin hazırbulunuşluğu temasında öğretmenlerin görüşlerini belirttiği bir diğer alt tema ise duyuşsal boyut alt teması olmuştur. Bu alt temada iki öğretmen ifadelerinde yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarının öğrencilerin soru çözerken zorlandıkları için kaygı, stres ve pes etme durumları yaşanması ve öğrencilerin soru çözerken zorlandıkları için ön yargı oluşturması olarak vurgulamışlardır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik yeni nesil soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmadıkları ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Soruların Çözümünde Kullanılan Öğretim Yaklaşımları

Tema	Kod	f	Öğretmenler
Evet	Öğrencilerin seviyesine göre somut örnekleri çoğalttım ve pekiştirmelerini sağladım.	9	Ö1,Ö2,Ö7,Ö12, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19, Ö21
	Yeni nesil sorulara benzer sorular çözdüm.	4	Ö3,Ö9,Ö15,Ö20

	Öğrencilere soruları düşünebilme imkanı verdim ve çözüm yolları bulmalarını sağladım.	5	Ö4,Ö5,Ö14,Ö22,Ö23
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre anlatım gerçekleştirdim.	2	Ö6,Ö8
Hayır	Öğretim yaklaşımında bir değişiklik yapmadım.		Ö10, Ö11,Ö13
	4. sınıf okutmadığım için bir değişiklik yapma fırsatım olmadı.	3	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmadıklarına yönelik görüşlerinin “evet” ve “hayır” temalarına ayrıldığı görülmektedir. “Evet” cevaplarının bulunduğu temada dört farklı kod oluşturulmuştur. Bu açıdan en fazla tekrar eden ve 9 öğretmenin “Öğrencilerin seviyesine göre somut örnekleri çoğalttım ve pekiştirmelerini sağladım.” şeklindeki görüşleri ortaya konmuştur. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencileri daha çok okumaya teşvik edip soruları daha çok somutlaştırma gayretinde bulundum.” (Ö19).

“Evet” cevaplarının bulunduğu temada dört öğretmen ifadelerinde öğretmenlerin çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında yaptıkları değişikliklere yönelik yeni nesil sorulara benzer sorular çözdüm şeklinde görüşlerini ortaya koymuştur.

“Evet” cevaplarının bulunduğu temada bir diğer kod ise beş öğretmen ifadelerinde öğretmenlerin çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında yaptıkları değişikliklere yönelik “Öğrencilere soruları düşünebilme imkanı verdim ve çözüm yolları bulmalarını sağladım.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Evet” yönündeki son koddaki ise beş öğretmen ifadelerinde öğretmenlerin çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında yaptıkları değişikliklere “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre anlatım gerçekleştirdim.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Çocuğun seviyesine göre değişiklik yapıldı.” (Ö8).

Yukarıdaki verilen ifadelerle birlikte, soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmadıklarına yönelik soruya 20 öğretmenin “evet” cevabını verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin “hayır” cevabını verdiği temada ise iki öğretmen soruların çözümünde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmadıklarına yönelik soruya “Öğretim yaklaşımında bir değişiklik yapmadım ve 4. sınıf okutmadığım için bir değişiklik yapma fırsatım olmadı.” yanıtlarını vermişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkileri ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Soruların Kullanılmasının Öğrenciler Açısından Etkisi

Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
Duyuşsal Boyut	Öğrenciler soruları çözerken zorlandığı için tedirgin olmaktadır.	8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö11,Ö13,Ö18,Ö20
	Öğrenciler soruları çözerken zorlandığı için matematik dersine karşı olumsuz tutum oluşturmalarına yol açmaktadır.		
Bilişsel Boyut	Öğrencilerin sorgulayıcı bireyler olmalarını sağlamaktadır.	16	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23
	Öğrencilerin üst bilişsel kazanımları edinmesini sağlamaktadır.		
	Öğrencilerin farklı açılardan düşünmesini sağlamaktadır.		
	Öğrencilerin hedefe yönelmesini sağlayabilir.		
	Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır.		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkilerine ilişkin görüşlerinde, “duyuşsal boyut” ve “bilişsel boyut” temalarına dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında “bilişsel boyut” temasının en fazla tekrar ettiği görülmektedir. Bilişsel boyut temasını vurgulayan 16 öğretmen yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkilerinin öğrencilerin sorgulayıcı bireyler olmalarını sağlaması, üst bilişsel kazanımları edinmesini sağlaması ve farklı açılardan düşünmesini sağlaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak bilişsel boyut temasında yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkilerine öğretmenler öğrencilerin hedefe yönelmesini sağlaması ve derse aktif katılımını sağlamasını da eklemişlerdir. Bu açıdan örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrenciler farklı düşünme yöntemleri geliştirir. Hayatta farklı çözüm yolları bulur.”(Ö7).

“Öğrenciler bu sorular üzerinde uğraştıkça analiz etme, problem çözüme gibi becerilerini geliştiriyorlar ve soruları çözdükçe kendilerinde büyük bir özgüven hissediyor.”(Ö19).

“Duyuşsal boyut” temasını vurgulayan sekiz öğretmen yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından oluşturduğu etkilerinin öğrencilerin soruları çözerken zorlandığı için tedirgin olması ve zorlandığı için matematik dersine karşı olumsuz tutum oluşturmalarına yol açması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Sorular zorlaştığı için öğrenciler matematik dersinden soğudu.” (Ö11).

“Açıkçası 4. sınıfta çocuklar somut işlemler döneminde olduğundan yeni nesil soruların onları zorladığı için, matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu düşünüyorum.” (Ö13).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların derste kullanılan geleneksel sorulara göre değişiminin olup olmadığı ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Sorularının Geleneksel Sorularına Göre Değişimi

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
Evet	Yaşama Yakınlık	Yeni nesil sorular geleneksel sorulara göre daha çok günlük hayatla ilişkilendirilebilir. Yeni nesil sorular öğrencilerin aktif katılımını sağlamaktadır.	3	Ö1,Ö10,Ö14
	Bilişsel Boyut	Yeni nesil sorular geleneksel sorulara göre daha çok bilişsel becerileri ölçmektedir. Yeni nesil sorular öğrencileri sınırlandırmamaktadır.	15	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö12,Ö13 Ö15,Ö17,Ö18,Ö19 Ö20,Ö22,Ö23
	Soruların Biçimsel Yapısı	Yeni nesil sorular geleneksel sorulara göre öğrenciyi zorlamaktadır. Yeni nesil sorular geleneksel sorulara göre daha uzun ve anlaşılmazdır.	4	Ö2,Ö3,Ö11,Ö21,
Hayır		Yeni nesil sorular ile geleneksel sorular arasında bir değişim görmüyorum.	1	Ö16

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre bir değişim görüp görmediklerine yönelik görüşlerinin “evet” ve “hayır” temalarına ayrıldığı görülmektedir. “Evet” cevaplarının bulunduğu temada üç farklı kod oluşturulmuştur. Bu açıdan en fazla tekrar eden “bilişsel boyut” alt temasıdır ve 15 öğretmenin yeni nesil sorular geleneksel sorulara göre daha çok bilişsel becerileri ölçmektedir ve öğrencileri sınırlandırmamaktadır şeklindeki görüşleri ortaya konmuştur. Bu yönde örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Evet artık birçok ders ile ilişkilendirilen, bilgi ve beceri gerektiren soru türleri var. Disiplinlerarası yaklaşıma uygun olarak hazırlanan soru türlerine sıkça rastlıyoruz.” (Ö5).

“Kısa süreli bir formül odaklı olmayan daha çok okuma anlama ve muhakeme yapma becerilerini birleştiren sorular karşımıza çıkmaktadır.” (Ö17).

“Evet” cevaplarının bulunduğu temanın “soruların biçimsel yapısı” alt temasında dört öğretmen ifadelerinde yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre öğrenciyi zorladığını ve bu soruların daha uzun ve anlaşılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

“Evet” cevaplarının bulunduğu temanın “yaşama yakınlık” alt temasında üç öğretmen görüşlerinde Yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre daha çok günlük hayatla ilişkilendirilebilir olduğunu ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Geleneksel sorular daha çok bilgiyi ölçerken, yeni nesil sorularla günlük hayatta kullanılabilirlik ölçülebilir.” (Ö1). Yukarıdaki verilen ifadelerle birlikte, öğretmenlerin 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre bir değişim görüp görmediklerine yönelik soruya 22 öğretmenin “evet” cevabını verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin “hayır” cevabını verdiği temada ise bir öğretmen 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre bir değişim görüp görmediklerine yönelik soruya “Yeni nesil sorular ile geleneksel sorular arasında bir değişim görmüyorum.” yanıtını vermiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin yeni nesil sorularının taşınması gereken özelliklerin neler olduğu ile ilgili düşünceleridir ve bu görüşler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 4. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Yeni Nesil Sorularının Taşınması Gereken Özellikler

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmenler
İçeriksel özellikler	Yaşama Yakınlık	Sorular günlük hayatta kullanılabilir olmalı.	6	Ö1,Ö6,Ö8,Ö11 Ö16,Ö19
	Soruların Biçimsel Yapısı	Sorular daha kısa, somut ve anlaşılır olmalı.	3	Ö7,Ö10,Ö20
Öğrenci açısından özellikler	Öğrenciye Görelik	Sorular öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalı.	4	Ö2,Ö9,Ö12,Ö17
	Bilişsel Boyut	Sorular öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeli, yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalı.	10	Ö3,Ö4,Ö5,Ö13 Ö14,Ö15,Ö18,Ö21, Ö22,Ö23

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yeni nesil sorularının taşınması gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin görüşlerinde içeriksel özellikler ve öğrenci açısından özelliklere dikkat çektikleri görülmektedir. “İçeriksel özellikler” temasında “yaşama yakınlık” alt temasını en fazla tekrar ettiği görülmektedir. “Yaşama yakınlık” alt temasını vurgulayan altı öğretmen yeni nesil soruların günlük hayatta kullanılabilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencilerin günlük hayatından onların daha çok somutlaştırabilecekleri örnekler olmalıdır. Sorular günlük yaşantıdan bağımsız olmamalıdır.” (Ö19).

“Soruların biçimsel yapısı” alt temasını vurgulayan üç öğretmen ise soruların daha kısa, somut ve anlaşılır olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

“Öğrenciler açısından özellikler” temasında “bilişsel boyut” alt temasını en fazla tekrar ettiği görülmektedir. “Bilişsel boyut” alt temasına dikkat çeken 10 öğretmen soruların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencinin okuduğunu anlama ve yorumlama hızını ölçmeye yönelik sorular olmalı.” (Ö18).

“Nitelikli soruların sorulması önemlidir. Öğrenciyi yormadan gerçekten onları düşündürecek, araştırmaya yöneltecek nitelikte soruların sorulması gerekmektedir.” (Ö23).

“Öğrenciye görelilik” alt temasına dikkat çeken dört öğretmen ise yeni nesil soruların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde örnek olarak bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Belki daha çok öğrencinin yapabilmesi mümkün olsa Matematik dersi daha çok sevilir. Uzun olması çocukları biraz korkutuyor. Adına karşı da önyargılı olabiliyorlar. Ortaokulun ilk yıllarında değil birkaç yıl sonrasında müfredatta yer alması çocukların olgunlaşmaları sebebiyle daha güzel çözmelerine olanak sağlayabiliyor.” (Ö12).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Matematik problemlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerin görüşlerine dair bulgular tartışılmıştır.

Buna göre, 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanım amacına ilişkin olarak, öğrencilerin “Bilişsel Beceriler” temasında, eleştirel düşünme, yorumlama, problem çözme becerisi olmak üzere üç bilişsel beceri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeni nesil matematik sorularının becerileri geliştirdiğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Uzun (2021) çalışmasında yeni nesil matematik sorularının öğretimde kullanım amacının beceri geliştirmek ve kazandırmak olarak ifade edildiği bulgularına ulaşılmıştır. Uzun (2021) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların becerileri; akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme, üst düzey düşünme, yorumlama, farklı bakış açısı, analitik düşünme, eleştirel düşünme, üst biliş, araştırma ve soyut düşünme becerileri vurguladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra “Bağlamsal Özellikler” temasında, yaşama yakınlık ilkesinin önemi vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgularımızı bu yönde destekleyen alan yazında Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler matematik problemlerini, günlük hayatla ilişkilendirilmiş sorular olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının faydalarına yönelik ulaşılan sonuçlar öğrencilerin “Bilişsel Beceriler” temasında, eleştirel düşünme, yorumlama, problem çözme becerisi olmak üzere üç bilişsel beceri geliştirdiği yönündedir. Buna ek olarak “Bağlamsal Özellikler” temasında, yaşama yakınlık ilkesinin üzerinde durmuşlardır. Bu anlamda, alan yazına bakıldığında yeni nesil matematik sorularının araştırmalarda beceri hedefli ve günlük hayatla ilişkilendirilmiş sorular olarak vurgulandıkları görülmektedir.

4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının sınırlılıklarına ilişkin olarak, “Soruların Biçimsel Yapısı” temasında, soruların zorluk derecesi, soru sayısı ve zaman yönetimi alt temaları olmak üzere üç farklı boyutta incelenmiş olup soruların zorluğunun, soru sayısının kaynaklarda az olmasının ve öğrencilerin soruları yaparken zaman yetersizliği dolayısıyla öğrencileri sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karabulut, Tosunbayraktar ve Kariper (2022) öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğrencilerin beceri temelli sorularla ilgili görüşlerini almıştır. Araştırmacılar çalışmanın sonucunda öğrencilerin beceri temelli soruları anlaşılması zor, karmaşık ve uzun buldukları sonucuna ulaşmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından yapılan araştırmadaki bulgular öğrencilerin, bilişsel becerileri geliştirmesinde, bilgileri kullanmalarında ve zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadıklarına dair bilgiler vermektedir. Bununla birlikte “Öğrencilerin Hazırbulunuşluğu” temasında, duyuşsal boyut ve öğrenciye görelilik ilkesine de dikkat çektiklerini görmekteyiz. Alan yazında yeni nesil matematik sorularının öğrencilerin seviyelerine göre olmadığı bulgularına ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda Kablan ve Bozkuş (2021) araştırmalarında öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimleri düşünüldüğünde yeni nesil soruların öğrenciler için üst düzey olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin 4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların çözümünde kullanılan öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmadıklarına dair görüşlerinde, çoğu öğretmenin “Evet” yanıtını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yanıtlar incelenmiş olup, çoğu öğretmenin öğrencilerin seviyesine göre somut örnekleri çoğalttıkları, pekiştirmelerini sağladıkları sonucuna varılmıştır. İlgili araştırmalar incelenmiş olup Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler yeni nesil soruları dikkate aldıklarında öğretim yaklaşımlarını değiştirmeleri gerektiğini

vurgulamışlar, yeni öğretim yaklaşımları ile öğrencilerde okuma, anlama, düşünme, sorgulama, muhakeme yapma ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini söylemişlerdir. Az sayıda öğretmenin ise “Hayır” yanıtını verip öğretim yaklaşımlarında bir değişiklik yapmadıkları sonucuna varılmıştır.

4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından etkisine yönelik olarak, “Duyuşsal Boyut” teması altında, öğrencilerin soruları çözerken zorlandığı ve dolayısıyla tedirgin olup derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, soruların uzun olduğunu ve bu yüzden soruları zor ve karmaşık olarak değerlendirmişlerdir. Karabulut, Tosunbayraktar ve Kariper (2022) öğrenciler ile yaptığı çalışmada benzer şekilde beceri temelli yeni nesil sorulara ilişkin başarısızlık kaygısı hissetmektedir. Bunun yanı sıra “Bilişsel Boyut” teması incelenmiş olup, yeni nesil soruların kullanılmasının öğrenciler açısından etkisinin sorgulayıcı bireyler olmalarını, üst bilişsel kazanımları edinmesini ve farklı açılardan düşünmesini sağlamak olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Uzun (2021) öğretmenler ile yaptığı çalışmada yeni nesil sorularının öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini, kavramsal ve işlemsel öğrenmeleri sağladığını vurgulamıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil sorularının geleneksel sorularına göre değişim görüp görmediklerine ilişkin bulgulara göre, çoğu öğretmenin “Evet” yanıtını verdikleri ve bu yanıtlar incelendiğinde, yeni nesil soruların geleneksel sorulara göre daha çok bilişsel becerileri ölçtüğü ve öğrencileri sınırlandırmadığı görülmüştür. Uzun (2021) çalışmasında öğretmenlerin yeni nesil matematik sorularının öğrencilerin akıl yürütme, muhakeme, ilişkilendirme, problem çözme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin yeni nesil sorularının geleneksel sorulara göre daha çok bilişsel becerileri geliştirdiği sonucu ile özdeşleşmektedir.

4. sınıf Matematik dersinde kullanılan yeni nesil sorularının taşınması gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin bulgulara göre, soruların günlük hayatta kullanılabilir, daha kısa ve anlaşılır, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun ve eleştirel düşünmeye yönlendirici özellikler taşınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde Uzun (2021) öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenler soruların açık, net ve anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve soruların çok zor ve uzun olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan soruların günlük hayatta kullanılması gerektiğine ilişkin olarak, Uzun (2021) günlük hayat bağlamlarının sınıflara taşınması ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesinde yeni nesil sorularının etkili birer araç olarak ders süreçlerinde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yorumlama, problem çözme, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve bu becerileri öğrencilere kazandırmak amacıyla sınıf öğretmenleri eğitim sürecinde yeni nesil matematik sorularına yer vermelidir.
2. Yeni nesil matematik sorularını hazırlayan kuruluşlar soruların açık, anlaşılır, somut ve zorluk düzeyi öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olacak şekilde sorular hazırlamaya özen göstermelidirler.
3. Soruların çözümünde zaman yönetimi sorununu ortadan kaldırmak amacıyla müfredat baskısının ortadan kaldırılması için çaba gösterilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Yürütücülüğünü yapmış olduğumuz 2022-YÖNP-0448 nolu projemiz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 26.05.2022 tarih ve 11/23 sayılı kararı aşağıdadır.

“İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersindeki Yeni Nesil Sorularının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmanın, ilgili kurumun izninin alınması ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlardan Hayriye ŞAHAN'ın makaleye katkısı %50 olup yazarlardan Çavuş ŞAHİN'in makaleye katkısı da %50 şeklindedir.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altun, M. (2011). *Eğitim fakülteleri ve lise matematik öğretmenleri için liselerde matematik öğretimi* (17. baskı). Bursa: Aktüel Alfa.
- Arslan, Ç., & Altun, M. (2007). Learning to solve non-routine mathematical problems. *İlköğretim Online*, 6(1), 50-61.
- Arslan, C., & Yazgan, Y. (2015). Common and flexible use of mathematical non routine problem solving strategies. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1519-1523.
- Artut, P. D., & Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 39-50.
- Artut, P. D., & Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 53-70.
- Atasoy, Ö.G.D. (2019). Mantıksal akıl yürütme sorularının daha kolay çözülebilmesi üzerine bir çalışma. C. Polat & Z. Alimgerey (Ed.), 6. *Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi Bildiriler* içinde (ss. 416-432), Iğdır, Türkiye.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayazit, İ. (2013). An investigation of problem solving approaches, strategies, and models used by the 7th and 8th grade students when solving real-world problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1903-1927.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bulut, F., Ceylan, D., & Ceylan, B. (2022). İlkokulda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 5(2), 1-8.
- Çelik, D., & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195.
- Dolapçioğlu, S. (2020). Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Dündar, S., & Yaman, H. (2015). How do prospective teachers solve routine and non-routine trigonometry problems? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 41- 57.
- García, T., Boom, J., Kroesbergen, E. H., Núñez, J. C. & Rodríguez, C. (2019). Planning, execution, and revision in mathematics problem solving: Does the order of the phases matter? *Studies in Educational Evaluation*, 61, 83-93.
- İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2016). Problem solving skills of secondary school students. *China-USA Business Review*, 15(6), 275-285.
- Jurdak, M. (2005). Contrasting perspectives and performance of high school students on problem solving in real world situated, and school contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 283-301.
- Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 211-231.

- Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ertem Matbaası. Ankara.
- Karabulut, H., Tosunbayraktar, G., & Kariper, İ.A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli (yeni nesil) fen bilimleri sorularına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *EDUCATIONE*, 1(2), 301-320.
- Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 118-128.
- Lee, K. S. (1982). Fourth graders' heuristic problem-solving behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(2), 110-123.
- Lee, N. H., Yeo, D. J. S., & Hong, S. E. (2014). A metacognitive-based instruction for Primary Four students to approach non-routine mathematical word problems. *ZDM*, 46(3), 465-480.
- MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı*, Ankara.
- Pantziara, M., Gagatsis, A., & Elia, I. (2009). Using diagrams as tools for the solution of nonroutine mathematical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 39-60.
- Santos-Trigo, M., & Camacho-Machín, M. (2009). Towards the construction of a framework to deal with routine problems to foster mathematical inquiry. *Primus*, 19(3), 260-279.
- Stanic, G., & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles, & E. Silver (Eds.), *The teaching ve assessing of mathematical problem solving* (pp. 1-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Şahin, Ç. & Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Şimşek, S. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. N. Saylan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 1-17). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, M.E. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uzun, H. (2021). *Yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Ünal, M. (2019). *PISA Sınavlarının Özelliklerinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hazırlanmış Oldukları Sınav Soruları ile Karşılaştırılması: PISA Kültürünü Yaygınlaştırma Model Önerisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Yaşar, M. (2020). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi, S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı) içinde (ss. 1-8). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Title: Primary School 4. Examining the New Generation Questions in the Classroom Mathematics Course According to the Opinions of the Teachers

Introduction: The education system emerges as input, process, output and control elements. The control of the education system is realized through evaluation. The assessment helps to determine whether the elements that configure the system are working as planned, and to identify the parts that are not working at any point, if any, and to repair the system so that it is operational as planned.(Yaşar, 2020). The evaluation process is in the form of measurement, criterion and decision. In education, all evaluations are based on measurement results, aiming to understand whether the curriculum is sound, to determine the effectiveness of the methods used in teaching, to direct students

to areas that will enable them to be successful, to identify students' learning difficulties, to determine students' success, and to see whether the measurement and evaluation element works well. Based on these, eliminating the undesirable behaviors of the students in the education system or correcting the missing behaviors is done through evaluation. With the changing and developing world, there have been many developments in fields such as technology, science and education. In this respect, measurement and evaluation methods, which are the most important elements of education, should be developed and carried out according to the needs of the age. In this respect, it is seen that some changes have been made in the measurement and evaluation methods applied in education. In the program, which was renewed according to the constructivist education, the skills required from the students changed and in order to respond to these skills, the students; They should be able to interpret information and develop problem-solving skills and communication (Şahin ve Kaya, 2020). In addition to these, according to the updated curricula, a more active participation of the students in the learning process and a system in which the teachers lead the students has emerged (MEB, 2005). It has implemented new applications defined as measurement and evaluation methods and complementary or alternative measurement and evaluation methods (MEB, 2005). In the continuation of the new curriculum, the expression "new generation questions", which is one of the important changes, has emerged. New generation questions are questions that are used to understand, interpret and analyze information and aim to make students think away from memorized information by associating them with life. Since 2018, the new generation of questions has been defined as skill-based by the Ministry of National Education and called the problems created with shapes and stories from daily life. In solving these problems, problems arose that students were not good enough in terms of solving the question using different methods. In addition, it was concluded that students formed a bias against other questions while solving the new generation questions and therefore showed less success when solving the new generation questions. In line with this problem, it is aimed to obtain teacher opinions.

Research Questions:

1. What is the purpose of using the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson?
2. What are the benefits of using new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson?
3. What are the limitations of using the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson?
4. Have you made any changes in your teaching approach so that students can be successful in solving new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson? If you made any changes, what changes did you make?
5. What are the effects of using new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson for students?
6. Do you see a change in the new generation questions used in the 6th 4th grade Mathematics lesson compared to the traditional questions? If you see change, what differences are there?
7. What should be the characteristics of the new generation Mathematics questions?

Method: This research is a qualitative study aiming to determine in depth the opinions of primary school teachers about new generation mathematics problems. In line with the determined purpose, the interview technique was used to reach the opinions of the teachers. In this study, in which the qualitative research technique was applied, the analyzes were made with the case study pattern. In addition to qualitative techniques, frequency, one of the quantitative techniques, was also used in the research. Purposive sampling was used in the sample selection of the study. The study group of the research consists of a total of 23 teachers, 18 female and 5 male, who teach 4th grades in seven state-owned primary schools in the city center of Çanakkale. The data in the study were obtained by interview form. The validity of the interview form was ensured by consulting expert opinion. Within this framework, draft questions were prepared by interviewing twenty-three classroom teachers about the subject, and the opinions of three faculty members working in the Department of Basic Education of Çanakkale Onsekiz Mart University were sought for these

questions. In addition, two primary school teachers also examined the questions. Necessary updates were made in accordance with the recommendations. The interview form, designed in this way, was collected by being distributed to the teachers who formed the study group. Within the framework of these questions, 23 interview forms were analyzed. The opinions of the classroom teachers participating in the study regarding the next generation mathematics questions were analyzed according to content analysis from qualitative data analysis types and were presented and analyzed in the form of tables using frequency method by applying coding and teaming in accordance with the results obtained. In addition to these, some of the opinions expressed by the teachers were put forward without changing them in quotation marks. The primary school teachers whose opinions were not changed were coded as "Ö1, Ö2, Ö3..." respectively.

Result and Discussion: According to the results obtained from the findings of the research, coding and theming were applied and presented in tables by using the frequency technique and interpreted in this direction. Regarding the purpose of using the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson, it was concluded that the students developed three cognitive skills in the "Cognitive Skills" theme: critical thinking, interpretation and problem solving skills. Based on the opinions of the teachers, the results regarding the benefits of using the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson are that the students developed three cognitive skills in the "Cognitive Skills" theme: critical thinking, interpretation and problem solving skills. Regarding the limitations of using the new generation questions used in the 4th grade Mathematics course, in the theme of "Formal Structure of the Questions", the difficulty level of the questions, the number of questions and the time management sub-themes were examined in three different dimensions and it was concluded that the difficulty of the questions, the number of questions was low in the resources and the students limited the students due to the lack of time while doing the questions. In addition to this, we see that they also draw attention to the affective dimension and the principle of relevance to the student in the theme of "Students' Readiness". In their opinion on whether teachers have made changes in the teaching approaches used in solving the new generation of questions used in the 4th grade Mathematics lesson, it was concluded that most teachers have multiplied concrete examples according to the level of the students, enabling them to reinforce. Regarding the effect of using new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson for students, it was concluded that under the "Affective Dimension" theme, the students had difficulty in solving the questions and therefore they were uneasy and developed negative attitudes towards the lesson. In addition, the theme of "Cognitive Dimension" was examined and it was concluded that the effect of using new generation questions on students was to make them questioning individuals, to acquire metacognitive gains and to think from different perspectives. According to the findings on whether the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson changed compared to the traditional questions, most teachers answered "Yes" and when these answers were examined, it was seen that the new generation questions measured cognitive skills more than traditional questions and did not limit the students. According to the findings about the characteristics of the new generation questions used in the 4th grade Mathematics lesson, it was concluded that the questions should be used in daily life, shorter and understandable, suitable for students' readiness levels, and guiding critical thinking.



Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması*

Kadir TÜRK^{1**} & Gürbüz OCAK²

Öz

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 386 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Faktör analizi öncesinde veri uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin değeri ile belirlenmiş olup, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .934 olarak bulunmuştur. Cronbach-Alpha katsayısı ise .890 olarak belirlenmiştir. Ölçek altı faktörden oluşmaktadır ve faktörler ilgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutunun Cronbach-Alpha katsayısı İlgi (0.96), İlgisizlik (0.90), Güven Yoksunluğu (0.86), Güven (0.87), Sebat (0.85), Korku (0.69) olarak bulunmuştur. Veri analizinde madde toplam analizi, t testi ve faktörler arası korelasyon analizi uygulanmış ve bu analizlerin sonuçlarının anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 62,218'ni açıkladığı belirlenmiştir. 41 maddeli 6 faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. 41 maddeli 6 faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. Çalışmada Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Almanca, ikinci yabancı dil, tutum, ölçek geliştirme

A Scale Development Study on Secondary School Students' Attitudes Towards Learning German as a Second Foreign Language

Abstract

The aim of the study is to develop a valid and reliable scale that can determine secondary school students' attitudes towards learning German as a second foreign language. The sample of the study consists of 386 secondary school students who took German as a second foreign language in the 2019-2020 academic year. Before the factor analysis, the data suitability was determined by the Kaiser-Meyer-Olkin value, and the Kaiser-Meyer-Olkin value was found to be .934. The Cronbach-Alpha coefficient was determined as .890. The scale consists of six factors and the factors are named as interest, indifference, lack of confidence, trust, persistence and fear. The Cronbach-Alpha coefficient of each sub-dimension of the scale was found as Interest (0.96), Indifference (0.90), Lack of trust (0.86), Confidence (0.87), Persistence (0.85), Fear (0.69). In the data analysis, item total analysis, t test and correlation analysis between factors were applied and it was found that the results of these analyzes were significant. It was determined that the scale explained 62,218% of the total variance. The construct validity of the 41-item 6-factor scale was tested with confirmatory factor analysis. In the study, a valid and reliable scale was developed in order to determine the attitudes of secondary school students towards learning German as a second foreign language.

Key Words: German, second foreign language, attitude, scale development.

Bu çalışma birinci yazarın, "Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^{1**}Corresponding Author: Kadir Türk, Afyonkarahisar, Türkiye, kadirturk@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-9202-7208

²Profesör, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, gocak@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8568-0364

Giriş

“Dil, epistemik, hissi ve bilişsel işlevleri yerine getiren bilgi alışverişine hizmet eden insanlara özgü en önemli iletişim aracıdır” (Glück, 2000). Esskali (2004), yukarıda alıntılanan Glück’in (2000) dil tanımını açarken, dilin insanı diğer varlıklardan ayırt eden benzersiz ve mükemmel bir fenomene işaret ettiğini belirtmektedir. Dil, insanların varoluşundan günümüze kadar birbirinin hizmetine sunduğu en önemli faaliyet olmasının dışında geçmişten bugüne hep üzerinde en çok durulan hususlardan biri olma özelliğine sahiptir. Nesnelerin aynı olmasına rağmen farklı dillerde neden farklı seslerle özdeşleştikleri türünde sorular hep insanların aklını meşgul etmiştir (Şahin, Arak, Dellal, Demir, Önem, Cengizhan, Acar, 2013). Yabancı dili ise Küzeci (2015), bireyin bilmediği bir dil olarak, adından da anlaşılacağı gibi yabancı kalmış, başka bir milletin dili şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanların ve milletlerin birbirleri ile iletişiminde ve ilişkilerinde önemli rol oynayan yabancı dil, tarihin her döneminde insanlar için bir avantaj olarak görülmüştür. Bugün de dünya nüfusunun çoğunluğu için birden fazla dilde iletişim kurabilmek zaten günlük yaşamın bir parçası olmuştur. Yabancı dil bilmek bizleri diğer insanların kültürlerine ve inançlarına daha açık hale getirir, öğrencilerin bilişsel yetilerini ve anadil yetkinliğini geliştirir. İnsanlara başka ülkelerde çalışma imkânı veya eğitim görme fırsatı sunar (KOM, 2005). İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana, Avrupa da İngilizce en önemli ortak dil olarak kabul edilmiş ve bu nedenle Avrupa’daki tüm öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiği savunulmuştur. Çağımızda, Avrupa Konseyi yabancı dil öğrenimi ile ilgili çok dillilik konusunu eğitim programlarında ön plana çıkarmış ve bu da toplumsal çok dilliliği tetikleyerek eğitim ve öğretim kurumlarında farklı yabancı dil derslerinin öğretilmesi veya öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmelerini sağlamıştır (Telc, 2013). Dahası, AB uzun zamandır Avrupa vatandaşlarına sadece İngilizce değil, aynı zamanda buna ek olarak en az bir yabancı dil daha öğrenmeleri çağrısında bulunmaktadır (Gogolin, Hansen, McMonagle ve Rauch, 2020).

Türkiye’de ise yabancı dil öğretiminin köklü bir geçmişi vardır. Kuran-ı Kerim’in Arapça olması ve Osmanlı İmparatorluğu topraklarının geniş bir bölgeye yayılmış olması yabancı dil ediniminin elzem hale gelmiş olmasına sebep olarak gösterilebilir. Osmanlı’nın batılılaşma girişimleri ile önce Fransızca akabinde ise Almanca önem kazanmıştır (Boyacıoğlu, 2015). Daha açık bir şekilde belirtecek olursak, Tanzimat döneminde Fransız baskısıyla Fransızca, Meşrutiyet döneminde Almanca ve tüm Avrupa’da olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde de İngilizce, ülkemizde büyük önem kazanmıştır (Cem, 1978). “Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan” sözü ise ülkemizin yabancı dil edinimine yönelik bakış açısını göstermektedir.

Siyasal, ekonomik ve kültürel sebeplerle yeryüzü ölçeğinde ortak dil statüsünü korumaya devam eden İngilizce (KOM 2005), Türkiye’de de aynı ölçüde öneme sahip olmuştur. Türkiye’de İngilizce bilen insan sayısını artırmak amacıyla 1860’ların sonunda Maarif okulları açılmış ve daha sonra 90’li yıllarda bu okulların yerini bir yıllık yoğun İngilizce hazırlık programıyla “Anadolu liseleri” almıştır (Şahin, vd. 2013). Bugün Türkiye’deki resmi öğretim kurumlarında İngilizce ilkokul 2. sınıftan itibaren müfredatta yer almaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de 1997 yılında yapılan Eğitim Reformu ile de yabancı dil eğitimi veren lise ve üniversitelerin sayısının artırılmasıyla yabancı dil eğitimi önemli bir noktaya gelmiştir (Tapan, 2001). Haznedar (2010)’a göre, yapılan bu eğitim reformu diğer birçok Türkiye’de olduğu gibi ülkemizde de erken dönemde iki dilli eğitim ve öğretim sürecine geçiş özelliği taşımaktadır.

Mirici (2000)’ye göre, “Avrupa Dil Portfolyosu” ülkemizdeki ikinci ve hatta üçüncü yabancı dil öğrenimine yönelik düşüncesini olumlu anlamda etkilemiştir ve bu yönde eğitim ve öğretim programlarının oluşturulmasını sağlamıştır.

Nitekim 1997’de Sekiz Yıllık Zorunlu ve Kesintisiz Eğitim Yasasının kabul edilmesiyle ve aynı zamanda Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikası Kapsamında 2000’li yılların başlarında Fransızca ve Almanca Türkiye’deki okullarda ilgi görmeye başlamıştır (Dellal, 2003). 2012-2013 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle de Almanca ve Fransızca ülkemizdeki Anadolu Liselerinde İngilizceden sonra zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu bağlamda okullarda yürütülen tüm faaliyetlerin ve etkinliklerin, öğrencileri eğitip yetiştirmek hem hayata hem de iş ve meslek yaşamına hazırlamak amacını güttüğü de unutulmamalıdır (Şeren, 2004). Almancanın bireylerin iş ve meslek yaşamına katkısı özellikle ülkemizin Almanya ile siyasi ve ticari ilişkileri göz önüne alındığında bizim için tartışmasız bir öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü Almanca Avrupa’nın en fazla konuşulan anadili olduğu gibi ikinci en önemli bilim dili olarak sıralanmaktadır ve küresel araştırma ve finans sektöründe son derece önemli konuma sahiptir (Tinsley und Board, 2013). Almanya, TÜİK verilerine göre 2019 yılında Türkiye’nin en önemli ticaret ortağı olmuş ve ihracat yaptığımız ülkeler arasında ilk sırada, ithalatta ise ikinci sırada yer almıştır. Artı Almanya ile yaptığımız ticaret alanları otomobil sektöründen eczacılığa ve eczacılıktan tekstile kadar uzanmaktadır. Neredeyse ithalat ve ihracat alanlarının hepsinde Almanya ile ekonomik ilişkilerimiz olmakta ve sürmektedir. (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019). Dolayısıyla Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca ön plana çıkmakta ve okullarda verilen Almanca dersleri için müfredat, dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili farklı dil seviyeleri için tek tip standartları açıklayan Ortak Avrupa Referans Çerçevesi’nin bütünsel yeterlilik modeline dayanmaktadır (MEB, 2018). Yabancı dil öğreniminde dört temel becerinin (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) beklenen düzeye erişebilmesi için derse yönelik öğrenci tutumları en önemli faktörlerden biridir. Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde veya öncesinde nasıl bir tutum takındığını bilmek ilgili dersi veren öğretmen açısından büyük önem arz etmektedir (Schumann, 2004). Bunun yanı sıra öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yabancı dil öğretim programını da negatif veya pozitif anlamda etkilemesi mümkündür (Tavşancıl, 2010). Bu noktada değerlendirildiğinde ise eğitim programı açısından en önemli faktörlerden biri öğrencilerin derse yönelik tutumlarıdır. (Morgan, 2011). Bu nedenle bireysel yaşantı ve deneyimler tutumların oluşmasını ve şekillenmesini etkileyen önemli öğelerdendir. Tutumları doğrudan gözlemek mümkün değildir, ancak bireylerin davranışlarını belirlemede önemlidir. Bu bağlamda tutumların davranışları etkilemesi nedeniyle tutumların ölçülmesi ya da derecesinin bilinmesi birçok alanda amaçlanan bir durumdur. (Tezbaşaran, 1996). Eğitim alanında tutumların ölçülmesi onların doğasının daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemli olduğu kadar öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bakımından da önemlidir (Anderson, 2019). Özetle bireye özel bir husus olan tutum derecesinin bilinmesi, bireyin davranışlarını belirlemeye ve davranışının ne olabileceğini anlamaya yardımcı olur (Öner, 1997).

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretim programının geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci etkeni incelendiğinde, öğrencileri gruplandırmadan tek tip bir eğitim modeliyle hedeflenen kazanıma ulaşılması mümkün değildir. Öğrencinin veya ailesinin sosyoekonomik durumu, yaşı, kültürel farklılıkları, tutumu, ikinci yabancı dil hazır bulunuşluk düzeyi gibi değişkenler açısından öğrenci yakından değerlendirilir. Öğretmenler, hedef kazanımda her bir öğrencinin bireysel özelliklerini ayırt edebilmeli ve bunları öğretim sürecinde önemsemelidir. Yani öğrencinin veya ailesinin ekonomik düzeyi gibi bazı değişkenler öğretim etkileyebilir ve öğretmen bakımından önemlidir (Krumm, 2010). Türkiye’de Almanca öğretiminin ve Almanca öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarının büyük önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının ortaya konması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Alanyazın tarandığında, Türkiye’de bu çalışmadan önce öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ölçek, Hanbay (2009) tarafından geliştirilmiştir ve Anadolu lisesi onuncu sınıflara uygulanmıştır. Bu çalışma daha güncel ve ortaöğretim öğrencilerinin tüm sınıflarına uygulanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarını belirleyerek ikinci bir yabancı

dil olarak Almanca öğretimine katkı sağlama hedefi doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilecek güncel, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma genel tarama modeline uygun tasarlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak “nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin” aynı çalışma içerisinde birlikte kullanıldığı “karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici ardışık desene uygun olarak önce ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinden açık uçlu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmış, sonra öğrencilerden toplanan veriler ve literatür taramasından elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır daha sonra ise ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir (Ekiz, 2009).

Bu araştırmaya ilişkin geliştirilen Almanca Öğrenmeye Yönelik tutum ölçeği için Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim okullarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan tüm ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Almanca dersi Anadolu Liselerinin tüm sınıflarının öğretim programında yer aldığından Afyonkarahisar il merkezindeki tüm sınıf seviyeleri (9. -12.) araştırma kapsamına alınmıştır. Ne yazık ki ölçeği geliştirme sürecinde, Korona-19 pandemisi sebebiyle eğitime ara verilmesinden kaynaklı kısıtlı zaman ve izin alınma durumları nedeniyle tüm öğrencilere ulaşmak zor olduğundan örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulmaya başlanır veya en ulaşılabilir ve tamamen tasarruf sağlayacak bir durum ile örnek üzerinde çalışma yürütülür (Cohen ve Manion, 1989; Ravid’ 1994’dan akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 90). Bu yöntemde önemli olan yanıtlayıcıların örnekleme dâhil edilmesidir. En kolay ulaşılabilir katılımcı en ideal olanıdır. Katılımcıya ulaşma işlemi istenen örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar sürer (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2015). Katılımcıların sayısının belirlenmesi amacıyla öncelikle alan yazın incelenmiş ve çoğu durumda nitel araştırmalarda az sayıda katılımcı ile yapılmış araştırmaların, geniş katılımcı sayısı ile yapılmış araştırmalara oranla daha olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karasar, 2012). Nicel araştırmaların ise daha fazla sayıda katılımcı ile uygulanması (Onwuegbuzie & Collins, 2007) gerekçesine bağlı olarak araştırmanın nitel aşamasında görüşmeye katılmaya gönüllü olan ve ulaşılabilen 5 katılımcı, nicel kısımda ise 386 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan örnekleme yöntemleri ve katılımcılar Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmek amacıyla belirlenen örneklemeler

Veri Toplama Aracı	Örnekleme Yöntemi	Örneklem
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Amaçlı örnekleme	5 Ortaöğretim Öğrencisi
Pilot Uygulama	Amaçlı örnekleme	32 Ortaöğretim Öğrencisi

Asıl Uygulama

Amaçlı örnekleme

386 Ortaöğretim
Öğrencisi

Tablo 1’de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için farklı okulların, farklı bölüm ve sınıf seviyelerinde öğrenim gören 5 öğrencinin “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına ilişkin yarı yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Söz konusu formdan elde edilen verilerin analizi sonucunda kategoriler elde edilmiştir. Kategoriler vasıtasıyla oluşturulan taslak maddeler ile madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler ile ilgili uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri ile ölçeğe son hali verilmiştir. Taslak ölçek maddelerin anlaşılabilirliğini saptamak için 32 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak ölçek maddeleri ile ilişkili alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulama toplam 32 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra asıl uygulama örnekleme yöntemi ile 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplam 386 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Katılımcıların Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ölçek beşli likert tipindedir. Geliştirilen tutum ölçeğinde maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak yüksek puan olumlu tutumu ifade etmektedir. Ölçek geliştirme şeması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Aşamalar

Ölçeğin Geliştirilmesine İlişkin Aşamalar	
Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Anahtar Kavramların Belirlenmesi	Literatür Taraması
Veri Toplama Aracının Oluşturulması	Madde Havuzunun Oluşturulması
Katılımcıların Belirlenmesi	Uzman Görüşüne Başvurulması
Görüşme	Ön Uygulamanın gerçekleştirilmesi
Nicel Aşama için Verilerin Analizi	Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi
	Ölçeğin Pilot Uygulama
	Açımlayıcı Faktör Analizi
	İstatiksel İşlemler
	Doğrulayıcı Faktör Analizi

Nitel Veriler

Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılan nitel süreç ve ürünler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaöğretim Öğrencileri İçin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler

	Nitel Verilerin Toplanması	Nitel Verilerin Analiz Süreci	Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci
Süreçler	Amaçlı örnekleme	Kodların oluşturulması	6 kategorinin ölçeğin alt faktörleri olarak değerlendirilmesi
	Almanca Öğrenme	Kategorilerin Belirlenmesi	Madde havuzu

	tutumuna ilişkin görüşme formu		Maddelerin anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi
Ürünler	Görüşme formu belgeleri	Kodlanan Belgeler	53 maddelik pilot uygulama formu
		Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkin 6 Alt boyu	

Çalışmanın nitel verilerini toplama sürecinde ilk olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılarak kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu aşama, ölçeğin kapsamını belirlenmesinde yardımcı olmuştur. Sonrasında konu ile ilgili hedef kitleyi temsil edebilecek 5 öğrenciden oluşan heterojen bir örneklem gurubuna bilgi toplamak amaçlı dört açık uçlu soru yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra kompozisyonda yer alan tutum öğeleri iki Almanca öğretmeninin görüşleri doğrultusunda analiz edilerek yazılacak tutum ifadeleri için bilgi toplanmıştır. Elde edilen yanıtlar analiz edilerek anahtar kavramlar hazırlanmış ve literatür taramasından edinilen bilgilerde dikkate alınarak 62 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturularak ifadelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı ifadelerin aynı anlamı belirtmesi ve tutumları yansıtmadığından ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda deneme ölçeğinde yer alan ifade sayısı 62'den 53'e düşürülmüştür. Daha sonra bu 53 ifade öğretim görevlisi olan bir editör yardımı ile imla ve anlatım bakımından tekrar gözden geçirilmiştir. Revize edilmiş hali ile 53 ifadeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Nicel Veriler

Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılan nicel süreç ve ürünler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaöğretim Öğrencileri İçin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Verilerin Toplanması	Nicel Verilerin Analiz Süreci	Yorumlama
Süreçler	Ölçeğin pilot uygulaması	Açımlayıcı faktör analizi	Faktör maddelerinin değerlendirilmesi ve Nitel verilerin doğrulanması
		Ölçek güvenilirliğinin ölçülmesi ve Doğrulayıcı faktör analizinin süreci	Boyutların tanımlanması Öğrencilerin Almanca ve geçerlilik güvenilirlik analiz verilerinin yorumlanması
		Faktör yüklerinin	Maddelerin

		belirlenmesi	anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi
		Kodlanan Belgeler	53 maddelik pilot uygulama formu
Ürünler	İstatiksel Veriler	Madde- toplam korelasyonu Ortalama Standart sapma Skewness- Kurtosis Cronbach's alfa	

Taslak ölçek, çalışma gurubuyla yakın özelliklere sahip olan 32 katılımcıdan oluşan bir örneklem gurubuna dil ve anlatım bakımından sorun olup olmadığını tespit etmek amaçlı uygulanmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında katılımcılardan alınan geri dönüşlere doğrultusunda, ölçekteki ifadeler üzerinde alanı editörlük olan bir öğretim görevlisinden tekrar yardım alınarak dört ifade revize edilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca ölçekten yeterince anlaşılmadığı düşünülen iki ifade de atılarak ölçek 51 ifadeye düşürülmüştür.

Uzman görüşlerinin alınmasından ve yapılan düzeltmelerden sonra 51 ifadeden oluşan deneme ölçeği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan (9. , 10. , 11. ve 12. Sınıflara) 402 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ancak katılımcılardan 16'sının kâğıtları değerlendirme dışı bırakıldığından veri analizleri toplam 386 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasından sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA), madde analizi ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity (BTS) bulguları incelenmiş daha sonra ise madde ayırt ediciliğinin tespit edilebilmesi amacıyla %27'lik alt-üst gruplar karşılaştırılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri tespit edilmiştir. Gruplar arası farkı belirleyebilmek için her bir alt boyut için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı incelenmiş olup, Ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle sağlanmıştır.

Madde Havuzu Oluşturma Süreci

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili anahtar kavramlar tespit edilmiştir. (Hanbay, 2009; Zorbas ve Habeş, 2015; Bilgin, 2006; Yalçın ve Genç, 2013; Sobočan, 2016; Okuniewski, 2014; Jung, Boman ve Williams, 2007; Ryan, 2012). Belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda 5 öğrenciye 4 açık uçlu soru yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan alınan cevaplar doğrultusunda anahtar kavramlar oluşturulmuş ve 62 madde ile madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü ve ön uygulama verileri doğrultusunda 41 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Ortaöğretim Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizlerine, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve tablolaştırılmıştır.

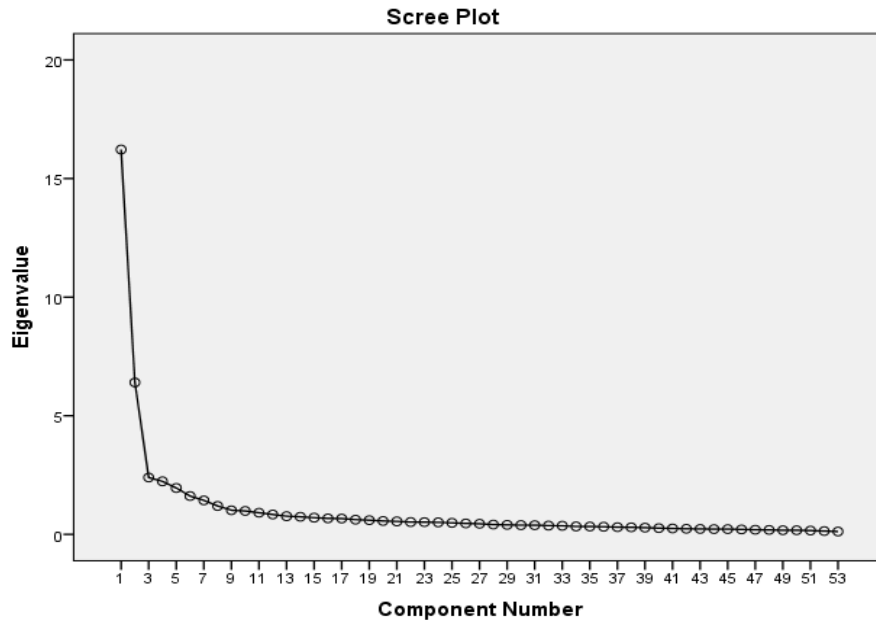
Açımlayıcı Faktör Analizlerine (AFA) İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, açımlayıcı faktör analizi (AFA) verilerin yapı geçerliliğini tespit etmek için yapılmıştır. Fakat öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir Faktör analizi, tüm veriler için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2018). KMO değerinin .70 ve üzeri olması elde edilen bulguların faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda Kaiser- Meyer-Olkin değeri .934 olarak, Bartlett Testi değeri ise .00 anlamlı ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapılan KMO ve Barlett testi sonuçlarının açımlayıcı faktör analizine uygun bulunması ile açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. KMO ve Barlett Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun İncelenmesi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçümü	0,934
Yeterliliği	
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri
	12701,699
	df 1275
	P .000

Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun belirlenebilmesi için faktörler öz değerleri Scree Plot grafiği ile analiz edilmiştir (Yong & Pearce, 2013). Elde edilen sonuç Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çizgi (Scree) grafiği

Şekil 1'de çizgi grafiği (scree plot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, grafikte üç ana kırılma noktasının olduğu ve altıncı kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanarak faktör sayısı 6 olarak alınmıştır (Ledesma, Valero-Mora, & Macbeth, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda literatür kaynakları da göz önünde bulundurularak maddelere faktör analizinin uygulanmasına karar verilmiştir

Daha sonra Varimax döndürme analizleri uygulanmıştır. Bu analiz faktörler arası ilişkiyi daha açık bir şekilde ifade etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir ve AFA bununla birlikte, yapı ile

ilişkili fazlaca değişkenin azaltılması ile açıklama gücü fazla olan faktörlerin keşfedilmesine hizmet eder (Allen, 2017; Gürbüz ve Şahin, 2016). Buna göre ilk döndürme işlemi sonrasında 9 adet faktör, açıklanan varyansın % 65,749 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra, madde çıkarma işlemine başlanmıştır. Bu işleme öncelikle binişik olan maddelerden başlanmıştır ve özellikle iki husus dikkate alınmıştır. Bu hususlar, bir maddenin birden çok faktöre gerekenden fazla yük değeri vermesi ve ikinci husus ise maddenin iki ya da daha çok faktörde mevcut yük değerleri arasındaki farkın 0,1'den küçük olmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk., 2012: 233). Ayrıca çalışmada faktör yük değeri minimum 0,50 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması durumu seçim için iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30'a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2018). Bu hususlar dikkate alınarak, 12 maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10'dan az olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkının % 62.218 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans değerinin % 40 ile % 60 arasında bulunması yeterli olarak görülür (Çokluk ve ark., 2012; Peterson, (2000). Bu bağlamda % 62,218 olarak belirlenen bu oran yeterlidir. Uygulanan analizler neticesinde 41 madde ve 6 faktör ile ölçeğe son hali verilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri için ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin açıkladığı toplam varyans Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Döndürme Sonrası Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

Maddeler	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	13,442	32,784	32,784	5,417	13,213	13,213
2	5,051	12,321	45,105	4,476	10,918	24,131
3	2,070	5,050	50,155	4,362	10,639	34,770
4	1,802	4,396	54,551	4,117	10,042	44,812
5	1,711	4,173	58,724	3,967	9,676	54,489
6	1,433	3,494	62,218	3,169	7,729	62,218
7	1,165	2,842	65,059			
8	,903	2,201	67,261			
9	,843	2,055	69,316			
10	,799	1,949	71,265			
11	,740	1,806	73,070			
12	,712	1,737	74,807			
13	,636	1,552	76,359			
14	,603	1,471	77,830			
15	,571	1,392	79,222			
16	,549	1,340	80,561			
17	,540	1,316	81,878			
18	,506	1,233	83,111			
19	,474	1,157	84,268			
20	,462	1,127	85,395			
21	,450	1,097	86,491			
22	,442	1,078	87,569			
23	,402	,980	88,549			
24	,389	,950	89,499			
25	,364	,887	90,386			
26	,344	,840	91,226			
27	,338	,824	92,050			
28	,320	,781	92,831			
29	,312	,762	93,593			
30	,293	,716	94,309			
31	,270	,658	94,967			
32	,264	,644	95,611			
33	,258	,630	96,241			
34	,245	,597	96,839			
35	,233	,567	97,406			
36	,227	,554	97,959			
37	,200	,488	98,447			
38	,187	,457	98,904			
39	,172	,420	99,324			
40	,150	,367	99,691			
41	,127	,309	100,000			

Tablo 6'yı incelediğimizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için % 32.784, ikinci faktör için 12.321, üçüncü faktör için 5.050, dördüncü faktör için 4,396, beşinci faktör için 4,173 ve altıncı faktör için ise 3,494 olarak açıklandığı belirlenmiştir.

Tablo 7. Döndürme İşlemleri Sonrası Faktörler ve Madde Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
4	,790					
3	,776					
5	,763					
2	,689					
7	,606					
6	,590					
1	,574					
10	,569					
9	,566					
37		,767				
36		,758				
35		,734				
34		,730				
33		,715				
32		,581				
30		,542				
29		,538				
48			,778			
47			,759			
46			,742			
49			,719			
50			,715			
45			,656			
51			,631			
40				,777		
39				,751		
43				,728		
42				,720		
44				,604		
41				,566		
20					,726	
19					,724	
21					,680	
23					,658	
22					,649	
25					,590	
18.						,797
15						,706
14						,613
16						,604
17						,575

Tablo 7 incelendiğinde, 1.faktörde 9 maddenin, 2. faktörde 8 maddenin, 3. faktörde 7 maddenin, 4. faktörde 6 maddenin, 5. faktörde 6 maddenin ve 6. Faktörde 5 maddenin olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 41 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.53 - 0.79 arasında değişmektedir. Bu bağlamda maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin üst ve alt grup cevapları t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiş ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. AÖYTÖ'nin Alt Boyutlarına Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

AÖYTÖ'nin İlgili Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
I.Faktör (İlgi) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M1	,574	,763	,651	49,094	,000
M2	,689	,733	,555	38,374	,000
M3	,776	,781	,695	38,451	,000
M4	,790	,682	,593	35,762	,000
M5	,763	,786	,630	41,149	,000
M6	,590	,780	,678	45,312	,000
M7	,606	,720	,544	34,808	,000
M9	,566	,742	,611	42,217	,000
M10	,569	,663	,494	36,801	,000
AÖYTÖ'nin İlgisizlik Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
2.Faktör (İlgisizlik) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M29	,767	,614	,419	38,956	,000
M30	,758	,635	,516	36,566	,000
M32	,734	,670	,528	38,180	,000
M33	,730	,618	,486	37,106	,000
M34	,715	,646	,516	38,313	,000
M35	,581	,731	,585	37,991	,000
M36	,542	,744	,655	38,813	,000
M37	,538	,696	,588	37,808	,000
AÖYTÖ'nin Güven Yoksunluğu Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
3.Faktör (Güven Yoksunluğu) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M45	,656	,622	,437	40,642	,000
M46	,742	,776	,735	36,766	,000
M47	,759	,762	,705	35,931	,000
M48	,778	,685	,579	47,478	,000
M49	,719	,644	,550	46,190	,000
M50	,715	,729	,571	36,222	,000
M51	,631	,620	,392	38,541	,000
AÖYTÖ'nin Güven Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
4.Faktör (Güven) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M39	,751	,691	,517	43,020	,000
M40	,777	,706	,569	45,422	,000
M41	,566	,617	,424	35,723	,000

M42	,720	,740	,556	41,680	,000
M43	,728	,775	,636	42,397	,000
M44	,604	,674	,510	36,957	,000
AÖYTÖ'nin Ölçeğinin Sebat Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
5.Faktör (Sebat) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M19	,724	,643	,451	47,266	,000
M20	,726	,623	,447	50,991	,000
M21	,680	,671	,500	40,101	,000
M22	,649	,625	,442	40,521	,000
M23	,658	,623	,441	44,122	,000
M25	,590	,626	,427	38,306	,000
AÖYTÖ'nin Korku Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
6.Faktör (Korku) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M14	,613	,541	,339	27,294	,000
M15	,706	,579	,347	30,915	,000
M16	,604	,528	,298	33,754	,000
M17	,575	,556	,320	38,214	,000
M18	,797	,666	,462	28,824	,000

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumları belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek uygulanmış ve veriler yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Üst %27 ve alt % 27 olacak şekilde iki adet grup belirlenmiştir. Tablo 8'de her bir maddeden öğrencilerin aldıkları puana göre belirlenen üst %27'lik ve alt %27'lik grupların arasında anlamlı farka yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ölçeğin her bir maddesinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Tablo 9. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlilik Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	Alfa
İlgi	9	,929
İlgisizlik	8	,892
Güven Yoksunluğu	7	,893
Güven	6	,887
Sebat	6	,851
Korku	5	,793
Ölçek Toplam	41	,814

Tablo 9 incelendiğinde, I. Faktör (İlgi) için alfa katsayısı .929 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör (İlgisizlik) için .892, III. Faktör (Güven Yoksunluğu) için .893, IV. Faktör (Güven) için .887, V. Faktör (Sebat) için .851 ve VI. Faktör (Korku) için .793'tür. Ölçeğin toplam alfa değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirme aşamasında takip edilen değerlendirme kriterleri incelendiğinde ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$) ise ölçek güvenilir değildir. ($0.40 \leq \alpha \leq 0.60$) ise ölçek düşük güvenilirliktedir. ($0.60 \leq \alpha \leq 0.80$) ise oldukça güvenilirliktedir. ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tezbaşaran, 1996: 46). Bu durumda Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin fazlasıyla yüksek güvenilirlikte olduğunu söylenebilir.

Tablo 10. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	Faktör		Faktörler					
	N	x	İlgi	İlgisizlik	Güven Yoksurluğu	Güven	Sebat	Korku
1	386	24,44	1	-,342**	-,375**	,664*	,652*	-,435**
2	386	20,97	-,342**	1	,599*	-,306**	-,308**	,543*
3	386	20,14	-,375**	,599*	1	-,348**	-,240**	,457*
4	386	14,51	,664*	-,306**	-,348**	1	,547*	-,345**
5	386	17,45	,652*	-,308**	-,240**	,547**	1	-,258**
6	386	12,14	-,435**	,543*	,457**	-,345**	-,258**	1

*p<.05, **p<.01

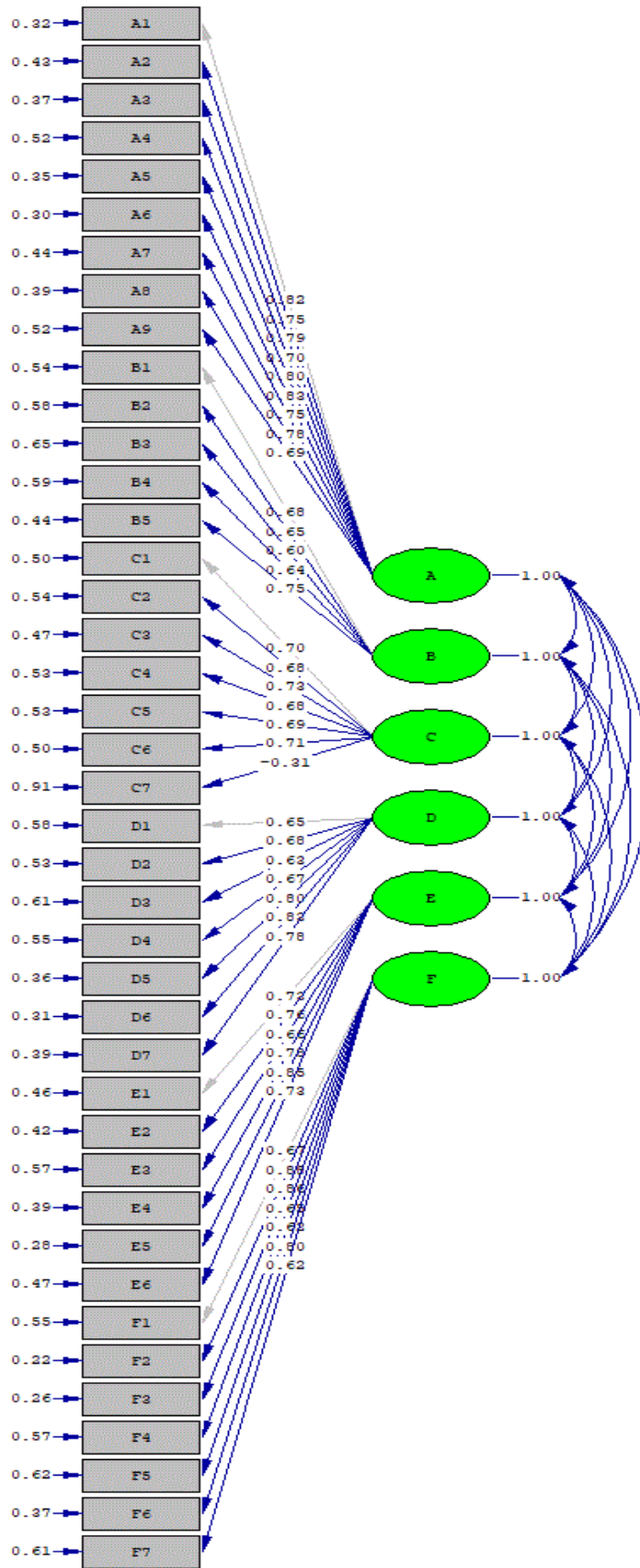
Tablo 10'da Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğiyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin faktörleri ile birlikte bir bütünlük oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tabachnick & Fidell, 2001).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu bölümde açılımlayıcı faktör analizi yapılan Ortaöğretim Öğrencilerinin ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi

Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare (χ^2/sd) uyum değerinin ($\chi^2= 2537,93$) bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137), RMSEA= ,078, GFI= ,76, CFI= 0,84, AGFI= 0,73, NFI=0,83, şeklinde bulunmuştur. Root Mean Square Error of Approximation RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken, .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 315). Sonuç olarak, birinci düzey DFA uyum indeksleri için kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin birinci düzey faktör analizi sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Birinci Düzey DFA ile elde edilen uyum diagramı

İkinci Sıralı DFA ve Faktöriyel Geçerlik

Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında ölçeğin fit değerleri RMSEA= ,078; RMR=, 0.14, CMIN/DF (X²/sd)= 2537,93; GFI=, 0.76; CFI=, 0.84, AGFI= 0.73 ve NFI=, 0.78 olarak uygulanan analiz sonucunda bulunmuştur. Bu uyum iyiliği değerlerinin tümü, AÖYTÖ'nün ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kelloway, 1998). χ^2 /sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 314). Bu sonuca göre, ikinci düzey DFA fit değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek olan bu araştırma 386 öğrenciye uygulanmıştır ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer faktörler şu şekilde adlandırılmıştır, ilkinde yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumlu hissi ifade ettiği için İlgi olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ifade ettiği için İlgisizlik olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Almancaya yönelik güvensizliği ifade ettiği için Güven Yoksunluğu olarak, dördüncü faktörde yer alan maddeler Almancaya yönelik dilin önemine ve olumlu yönde akademik katkısı gibi düşünceleri ifade ettiği için Güven olarak, beşinci faktörde yer alan maddeler Almancaya öğrenmeye yönelik gayret ve çaba gibi davranışları ifade ettiği için Sebat olarak ve son faktörde yer alan maddeler Almancaya veya dersine yönelik korku hissi ifade ettiği için Korku olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda AÖYTÖ'nin daha geniş bir örneklem grubuna uygulanması önerilmiştir.

2019 yılında alan yazın incelendiğinde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları arasında ortaöğretim öğrencilerine yönelik olan ve aynı zamanda ortaöğretimin tüm sınıf seviyelerini odak noktası alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma ile geliştirilen ölçeğin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. 2019 sonrasında ise Erdem (2020) tarafından Almanca dersine yönelik tutum ölçeği (ADTÖ) geliştirilmiştir. Erdem (2020) tarafından geliştirilen ADTÖ 4 faktörden oluşmaktadır ve 4227 öğrenciye uygulanmıştır. Üstün (2021) tarafından araştırmamızda kullanılan ölçek %64,9'u kadın, 34,1'i ise erkek olmak üzere toplam 208 öğrenciye uygulanmıştır ve benzer bir çalışmanın ileride daha geniş bir örneklem grubuna, karma araştırma yöntemi ile yapılması önerilmiştir.

Çalışmada Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir ayrıca alan yazına öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçecek az sayıda ölçek olduğundan dolayı katkısı olduğu ve daha geniş gruplara uygulandığında daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Allen, M. (2017). The sage encyclopedia of communication research methods (Vols. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781483381411.
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 503-525.
- Anderson, L. & Çıkrıkçı, N. (2019). Tutumların ölçülmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24 (1) , 241-250. DOI: 10.1501/Egifak_0000000734
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Aydoğmuş, M. & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 14-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ehtad/issue/35400/393168>
- Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Altunışık, R. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. (7. baskı). Sakarya Yayıncılık
- Bilgin, F. (2006). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ingilizce derslerine yönelik tutumları (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey).
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 651 – 657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.597>
- Börner, W. & Vogel, K. (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*,Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Büyüköztürk, G. (2018). *Veri Analizi El Kitabı* (Yirmi Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. baskı). Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Can Işık C., (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cem, C. (1978). Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları. TODAİE.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun., R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu & S., Yıldırım., E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (8. baskı). Sakarya Yayınevi.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5) 96-109. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/52408629/click-here-to-download-the-complete-issue-majer>
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dersi (H.U. Journal of Education)* 29(29), 75-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7809/102451>
- Dellal, N. A. (2003). *Germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive/Pädagogisch-orientierte Reformbemühungen im Fremdsprachenunterricht*. Shaker Verlag.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, Ş. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Esskali, B. (2004) *Motivation und Einstellung gegenüber Deutsch als Zweitsprache- Untersuchung zu Motivation, Einstellungen und Kontakt von Aussiedlern im DaZ-Unterricht*. GRIN Verlag.
- Glück, H. (2000). *Metzler Lexikon Sprache*. (2nd ed.). Digitale Bibliothek Band 34.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 4.baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 747-755. ISBN: 978 605 364 104 9
- İşigüzel, B & Kırmızı, B. (2013).Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme sürecinde başarısızlık nedenlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13),45-63 DOI:10.9775/kausbed.2014.004
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jung, J., Boman, P., & Williams, D. (2007). A comparative examination of South Australian primary students’ attitudes towards German LOTE and other learning areas. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,9(32),49-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6146/82503>
- Karaman, F. (2017). temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak almanca öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 7(2/1),104-110.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızı, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca dersi ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi / The Analysis of The Attitudes of Secondary Education Students Towards German Assignments. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(24). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2779/37284>
- Koç, C. T. & Yastıbaş, A. E. (2022). Yabancı diller yüksekokulların da eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 42 (1) , 873-896. DOI: 10.17152/gefad.1014605
- KOM. (2008). *Kommission Der Europäischen Gemeinschaften*. 29.01.2022 tarihinde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE> adresinden alınmıştır.
- Köksal, H. (2008). Almanca yazınsal kitap okuma etkinliklerine yönelik öğrenci tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-77.
- Krumm, H.J, Fandrych, C., Hufeisen, Britta & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. Hubert & Co. GmbH & Co. KG.
- Küçük, O. (2007). Eğitim fakültesi Almanca bölümü öğrencilerinin almanca dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (30),13-26.
- Ledesma, R. D., Valero-Mora, P., and Macbeth, G. (2015). The scree test and the number of factors: a dynamic graphics approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 18. Article E11. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.13>
- Madran, F. (2020). Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı*. 04.01.2022 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alınmıştır.
- Mirici, İ. H. (2000). "European Language Portfolio: A tool for a common language education policy in Europe". *Journal of Interdisciplinary Education*, 6 (1): 161-166
- Morgan, CT. (2011). Psikolojiye Giriş (Çev: S. Karakaş). (19. baskı). Eğitim Akademi.
- Okuniewski, J. E. (2014). Age and gender effects on motivation and attitudes in German learning: The Polish context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251-262.
- Öner, N. (1997). Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Boğaziçi Üniversitesi Yayını.

- Onwuegbuzie, A. J., and Collins, K. M. (2007). *A typology of mixed methods sampling designs in social science research*. Qualitative Report, 12(2), 281-316.
- ÖVER, D.R. (2006). 8.Sınıf öğrencilerinin zorunlu 2. yabancı dil dersine karşı tutumları (İzmir Örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.
- Ryan, L. (2012). Students' attitudes towards corrective feedback in the second language classroom. Unpublished manuscript, Trinity College, University of Dublin, Ireland.
- Schumann, A. (2004). "Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung", In:
- Sobočan, M. (2016). Students' Attitude Towards German Language Learning. In International Conference The Future of Education, http://conference.pixelonline.net/FOE/acceptedabstracts_scheda.php.
- Şahin, Y., Arak, H., Dellal, N., Demir, A., Önem, E., Cengizhan, L. ve Acar, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğretimi ve Öğrenimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şeren, M. (2004). Eğitimin toplumsal temelleri İçinde; öğretmenlik mesleğine giriş. Asil Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd Ed.). New York: Harper Collins.
- Tapan. N. (2001). Eğitimde yeniden yapılanma çerçevesinde Almanca öğretmenlerinin yetiştirme sürecine eleştirel bir bakış. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 0 (13), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1045/11811>
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayınları
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2019). Almanya Federal Cumhuriyeti Ekonomisi. 13.02.2022 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/almanya-ekonomisi.tr.mfa> adresinden alınmıştır.
- Telc (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi - öğrenim, öğretim ve değerlendirme. 02.02.2022 tarihinde <https://l24.im/t64S> adresinden alınmıştır.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tinsley, Teresa und Kathryn Board (2013). *Languages for the future*. British Council. 15.01.2022 tarihinde <https://l24.im/WhtNvI> adresinden erişilmiştir.
- Türköz, S. & Bengisoy, A. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dile (Almanca) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 5 (4), 20-32.
- Twain, M. (1880). Ürkütücü Bir Dil, Almanca (Çev. M.H. Atlı). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(24), 19-29.
- Üstün, Bilal. (2021). Anadolu lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863-874.
- Yalçın, P., & Genç, A. (2013). *Fransızca Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(10), 721-730.
- Yong, A. G., and Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zorbaz, Z., Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Foreign language, which plays an important role in the communication and relations of people and nations with each other, has been seen as an advantage for people in every period of

history. Today, for the majority of the world's population, being able to communicate in more than one language has already become a part of daily life. Knowing a foreign language makes us more open to other people's cultures and beliefs, improves students' cognitive abilities and native language competence. Moreover, the EU has long called on European citizens to learn not only English, but also at least one foreign language in addition.

Foreign language teaching has a long history in Turkey. Today, in official education institutions in Turkey, English is included in the curriculum starting from the 2nd grade of primary school. With the Education Reform carried out in Turkey in 1997, foreign language education has reached an important point with the increase in the number of high schools and universities providing foreign language education. But in the globalizing world, knowing only one language is not enough anymore. For this reason, learning a second foreign language has become compulsory in our age. Knowing German is important in terms of Turkey's commercial and historical relations with Germany.

Measuring attitudes in the field of education plays an important role in determining the readiness level of students and their behavior towards the lesson. For this reason, the aim of the research is to develop a scale that can measure secondary school students' attitudes towards learning German as a two foreign language.

Method

The research was designed in accordance with the general screening model. In accordance with the exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs in which "quantitative and qualitative research methods" are used together as a method in the research, firstly, qualitative data were collected from secondary school students who took German as a second foreign language through open-ended questions, and then the data collected from the students and the literature. The scale items were prepared by evaluating the data obtained from the survey, and then the scale was applied and the study was supported with quantitative data.

In the research, in order to determine the attitudes of the students towards learning German as a second foreign language, the opinions of 5 students from different schools, departments and grade levels were obtained through the "Semi-structured Interview Form on the Attitudes of Secondary School Students towards Learning German as a Second Foreign Language". As a result of the analysis of the data obtained from the form in question, categories were obtained. An item pool was created with the draft items created through the categories. Expert opinion was taken with the items created and the scale was finalized with expert opinions. The draft scale was applied to 32 students to determine the intelligibility of the items. Necessary adjustments were made in line with the opinions received regarding the draft scale items, and for the pilot application, it was applied to a total of 386 secondary school students in the 2019-2020 academic year with the sampling method.

There are 41 items in the scale. 22 of these items are positive (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41), While 19 are negative (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 38, 39, 40). The scale was prepared in 5-point Likert type and was graded as 'strongly agree', 'agree', 'partially agree', 'disagree' and 'strongly disagree'. The scale consists of six factors.

Findings and Discussion

When the studies in the literature are examined, the attitude scale studies on learning German (Hanbay, 2008; Çelikkaya, 2013; Alyaz, 2011; Küçük, 2007; Üstün & Tanrıkuş 2021; Koç & Yastıbaş, 2022; Kırmızı, 2013;) attitude scale studies (Kara, 2010; Aydoğmuş, M. & Kurnaz, 2017;). However, no

study has been found in the literature that focuses on all grade levels of secondary education and developed an attitude scale for secondary school students to learn German as a second foreign language. In this context, it is thought that the scale developed with this study will contribute to the literature.

The alpha coefficient for the I. Factor (Relevance) of the scale was calculated as .929, while the same coefficient was calculated for the II. .892 for the Factor (Indifference), III. .893 for the Factor (Lack of Confidence) IV. .887 for Factor (Confidence), .851 for Factor V (Persistence), and VI. Factor (Fear) is .793. The total alpha value of the scale was calculated as .814. When the evaluation criteria followed in the evaluation phase of the alpha coefficient are examined ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$), the scale is not reliable. ($0.40 \leq \alpha \leq 0.60$), the scale has low reliability. ($0.60 \leq \alpha \leq 0.80$), it is quite reliable. ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$), the scale is a highly reliable scale (Tezbaşaran, 1996: 46). In this case, it can be said that the Attitude Scale towards Learning German is extremely reliable.

The items in the first of the 6 factors in the scale were named as Interest because they express a positive feeling towards learning German. The items in the second factor were named as Indifference because it expresses negative attitudes towards learning German. The items in the third factor are called Lack of Confidence because they express distrust towards German, the items in the fourth factor are Confidence because they express thoughts such as the importance of the language towards German and its positive academic contribution, and the items in the fifth factor consider behaviors such as effort and effort towards learning German. The items in the last factor were named as Fear because it expresses a feeling of fear towards German or his lesson.

In a later study conducted by Üstün (2021) using the scale used in our study, results supporting this table were obtained. In the study, a valid and reliable scale was developed in order to determine the attitudes of secondary school students towards learning German as a second foreign language.